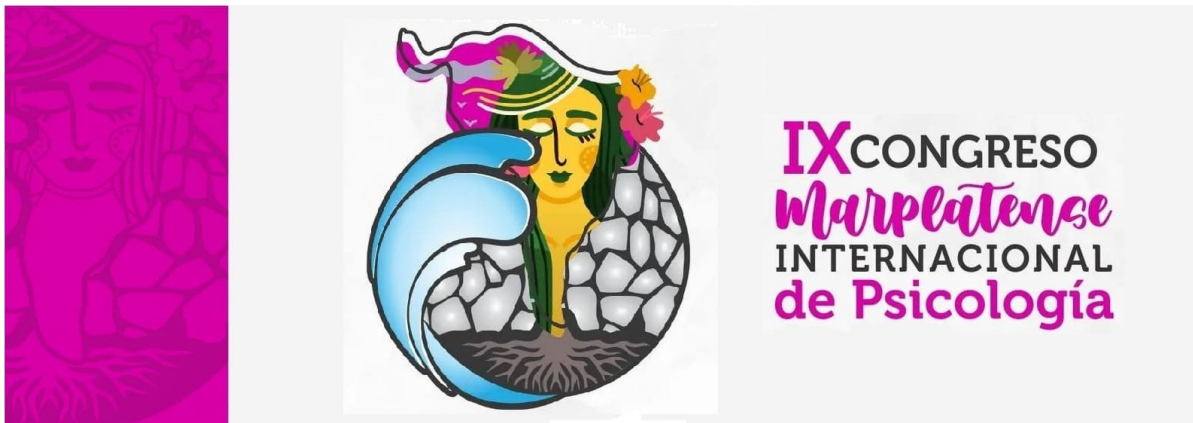




Título: Creencias epistemológicas y prejuicios en el ámbito educativo.

Autores: Dupuy, Andrea –Iacovella, Jorge – Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Mar del Plata – Grupo de Investigación: Ética, Lenguaje y Epistemología-

Teléfono: 2235634203

Correos: aldupuy@mdp.edu.ar; jorgeiacovella@gmail.com

Eje temático: Psicología Educacional.

Introducción

La dimensión simbólica del entorno humano configura una serie de esquemas referenciales en los cuales se incluyen las realizaciones subjetivas, se constituyen valores y se regulan las interacciones entre las personas. Este capital simbólico es adquirido por todo individuo en el transcurso de su vida, pero de manera predominante, en su etapa inicial, durante el proceso de socialización primaria. Luego, en el proceso de socialización secundaria, las instituciones y la comunidad cobran valor creciente. Sin duda, instituciones y comunidad condicionan la estructuración de identidades y roles en los ámbitos privados y públicos (Berger & Luckmann, 1968). Familia, instituciones y comunidad contribuyen a conformar el *habitus* (Bourdieu et.al , 1972) y en función de él, los patrones de interpretación que median entre la realidad y la reconstrucción de la misma (Kelly, 1969). Así pues, en la

escuela les docentes, como parte activa del proceso de socialización secundaria, se convierten en otros significativos que pueden sostener o no la realidad subjetiva. En este sentido, resulta importante considerar el aporte de los condicionamientos que atraviesan a esos actores sociales significativos, en la medida en que inciden en la conformación de las identidades. Uno de estos condicionamientos está relacionado con aquellas creencias epistemológicas que se constituyen en prejuicios respecto a ciertas formas de pensamientos y conductas relacionadas con la sexualidad, la clase, la etnia y la nacionalidad. Realizamos el presente estudio con el propósito principal de contribuir a la visibilización de la diversidad que prima en los ámbitos institucionales escolares. Diversidades que muchas veces son objeto de conductas discriminatorias, resultado de estigmas, prejuicios y representaciones sociales negativas sobre individuos que poseen rasgos identitarios distintos al estudiante estándar: un estudiante obediente, disciplinado correlato de ese modelo tradicional predominante en la sociedad.

Creencias Epistemológicas

En este trabajo hemos adoptado el concepto de creencias epistemológicas como el conjunto de presupuestos personales respecto al conocimiento y el aprendizaje, es decir, la forma en que se lleva a cabo la adquisición del conocimiento, cómo se construye, cómo se evalúa, cómo se produce y cómo el sujeto aprende (Hofer & Pintrich, 2002). Se ha demostrado que las creencias de los individuos afectan en forma determinante la conducta de los mismos (Chan & Elliott, 2004; Cho, Lee & Jonassen & Teo, 2011; Hofer, 2004; Jervis, 2006; Pieschl, Stahl & Bromme, 2008) y consecuentemente su vínculo con los demás. Las creencias epistemológicas, por ser fuertemente subjetivas, implican un compromiso afectivo que tiene su correlato en una firme resistencia al cambio, así como una decisiva influencia sobre la conducta dirigida hacia otros (Schommer-Aikins, 2004), situación que las asocia directamente al prejuicio por el doble carácter de ser a la vez afectivas y sociales.

Estas creencias conforman certezas subjetivas, determinando las acciones y decisiones implementadas en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fullan & Stiegelbauer, 1997; Chan & Elliott, 2002). Schommer, (1990) y Schommer,

Crouse & Rhodes, (1992) sostienen que existe una correlación directa entre creencias epistemológicas *sofisticadas* o constructivistas y el logro de óptimos resultados de aprendizaje en el contexto educativo, lo que se traduce en una mejor comprensión lectora y una eficiente redacción escrita. En el mismo sentido Jehng et al, (1993) y Schommer, (1993) junto con Schraw & Sinatra, (2004) plantean que el rendimiento académico que logran los estudiantes que poseen docentes sustentados en estas creencias es también muy bueno. En esta misma línea, Nussbaum & Bendixen (2003), Schommer-Aikins & Hutter (2002), Schraw, Dunkle & Bendixen (1995) y Weinstock et al. (2006), afirman que las creencias epistemológicas sofisticadas de los docentes tienen como resultado un pensamiento complejo y de alto nivel de abstracción y reflexión..

Estimamos que el estudio de las creencias epistemológicas es un factor importante en el abordaje de la docencia puesto que hay una relación directa entre ellas y las estrategias de enseñanza. Estrategias que pueden mostrarse rígidas y cargadas de prejuicios o bien flexibles y atentas a la diversidad. Así pues, indagando y reflexionando sobre las creencias epistemológicas de los docentes se podrá intervenir directa e indirectamente en la deconstrucción de prejuicios y discriminación que inciden en la conformación de identidades y sus efectos concomitantes.

Prejuicio

El prejuicio es una actitud que se manifiesta en una persona en tanto miembro de un grupo con el que se identifica. Preiswerk & Perrot (1983) consideran a los prejuicios como una conducta propia del etnocentrismo y del racismo. Desde la perspectiva con bases psicológicas del prejuicio, resulta relevante el concepto de estereotipo. El estereotipo (Lippman, 1922) es definido como el conjunto de cualidades que se atribuyen a un determinado grupo social; es compartido por un colectivo (Devine, 1989) y suele aparecer de modo automático cuando se está ante la presencia de personas o símbolos que representan a un cierto grupo social (Smith & Branscombe, 1988). Si bien el estereotipo cumple una función adaptativa al permitirnos organizar la información social, posibilitando una mejor adaptación al entorno (Allport, 1954; Tajfel, 1984), también es importante su rol como base cognitiva del prejuicio (Myers,

2000). Los estudios llevados a cabo por Pettigrew y Meertens (1995, 1997) mostraron que el prejuicio ha ido adoptando últimamente dos modos diversos: un modo de prejuicio que denominaron *sutil* y otro, más tradicional, que denominaron *manifiesto*. El prejuicio manifiesto condice con el concepto de prejuicio teorizado por Allport (1954), como una actitud antagónica y de desconfianza explícita hacia un grupo, caracterizado por un pensamiento sesgado y un rechazo manifiesto por el contacto cercano a sus miembros. En tanto, el prejuicio sutil aparece como un intento de proteger los valores tradicionales del propio grupo de pertenencia, resaltando las diferencias culturales con el otro grupo y con una notoria dificultad de tener emociones positivas hacia sus miembros. Estos autores propusieron una clasificación de las personas según su nivel de prejuicio, distinguiendo entre las personas *igualitarias*, que presentan un bajo prejuicio, tanto sutil como manifiesto, aceptan o promueven una mejora de las condiciones de vida del grupo perjudicado y no manifiestan problemas para mantener relaciones cercanas con ellos; y las personas *fanáticas*, que manifiestan un alto nivel de prejuicio sutil y manifiesto, se caracterizan por dificultades o rechazo para entrar en contacto con el grupo perjudicado, y no están interesadas en que se mejoren las condiciones de vida del mismo. Por último, les *sutiles* son las personas con bajo prejuicio manifiesto pero un alto prejuicio sutil, tienden a ser neutrales en las relaciones sociales con el grupo perjudicado y elaboran ciertas argumentaciones que intentan justificar la segregación social. Pettigrew & Meertens (1995) crearon un instrumento con dos escalas que miden el prejuicio sutil y el manifiesto, sus adaptaciones al contexto latinoamericano han sido utilizadas en nuestro estudio. Según nuestra hipótesis, las creencias epistemológicas sofisticadas o constructivistas corresponden a docentes flexibles que abordan sus prácticas desde la diversidad, mientras que, quienes adscriben a creencias ingenuas o tradicionales abordarán su quehacer docente desde el prejuicio, pudiendo encontrar correlato en acciones discriminatorias. Unes plantean esquemas desnaturalizantes que contemplan la diversidad, mientras que les otros se adhieren a los esquemas tradicionales heredados de esa colonialidad del saber intrínseca en nuestra historia.

Método

Se realizó un estudio de tipo correlacional-transversal, utilizando métodos de investigación mixtos convergentes y un diseño de tipo no experimental exploratorio-correlacional. Los instrumentos de recolección de datos han sido la encuesta y entrevista semiestructurada en un momento posterior a la toma de las pruebas de medición del prejuicio y las creencias epistemológicas.

Participantes. La muestra estuvo compuesta por docentes de primer ciclo de cinco escuelas primarias ubicadas en el Distrito de General Pueyrredón de la ciudad de Mar del Plata (Argentina). En total participaron 36 sujetos de los cuales, para este informe, se analizan los resultados de 29 de ellos que completaron los dos cuestionarios y las entrevistas personales, 26 mujeres y 3 varones. Los sujetos no tienen experiencia previa con los instrumentos utilizados, sus edades oscilan entre 21 y 54 años ($M=34.6$; $Me=32$; $DE=9,8$). Ejercen en institución pública: $n=15$; mientras que lo hacen en institución privada $n=14$. Para la muestra analizada, el promedio de edad resulta mayor en la escuela pública ($M=38.6$) que en la privada ($M=30.5$). También los años de ejercicio de la docencia son en promedio más en la escuela pública ($M=12.6$) que en la privada ($M=7.5$).

Instrumentos. Cuestionario de Creencias Epistemológicas (CCE: Escalante Gómez, 2010). El cuestionario consta de 32 reactivos de formato Likert con 6 valores de respuesta que van desde “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”. En el análisis de confiabilidad de la adaptación al español de Escalante Gómez, realizados mediante alpha de Cronbach, se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de ($\alpha=.73$); para nuestra muestra fue de ($\alpha=.77$). Los ítems se pueden agrupar en 4 dimensiones: Creencias sobre el proceso de construcción del conocimiento ($\alpha=.68$); Postura del alumno respecto a la investigación ($\alpha=0,78$); Realismo y construcción de la verdad ($\alpha=0,69$) y Evitar ambigüedad ($\alpha=0,69$).

Escala de prejuicio (EP: Pettigrew & Meertens, 1995), adaptada a partir de las traducciones al español (Rueda & Navas, 1996; Gómez-Berrocal & Moya, 1999; Gómez-Berrocal & Navas, 2000) y posteriores adaptaciones en el ámbito latinoamericano de Cárdenas y otros (2007). Se trata de un instrumento compuesto por dos escalas, una de prejuicio manifiesto y otra de prejuicio sutil, cada una de estas

escalas consta de 10 ítems presentadas como una única escala de tipo Likert con seis posibles valores cuyos extremos oscilan entre “completamente en desacuerdo” y “completamente de acuerdo”. En el análisis de confiabilidad, realizados mediante alpha de Cronbach, la muestra obtuvo para las dos escalas en conjunto (alfa= .77); para la escala de prejuicio manifiesto (alfa= .71) y para la escala de prejuicio sutil (alfa= .67); los valores son similares a los reportados en las adaptaciones al español y en contexto latinoamericano.

Procedimiento. La administración de las pruebas se realizó en los ámbitos de trabajo de los sujetos, como parte de una entrevista más amplia que recogió datos demográficos y concluyó con una entrevista semiestructurada en un momento posterior a la toma de las pruebas de medición del prejuicio y las creencias epistemológicas.

Consideraciones Éticas. Para la implementación de esta investigación se siguieron los procedimientos recomendados por la American Psychological Association, los lineamientos del CONICET para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (2857/06), y las normas establecidas en el Código de Ética de la FEPPA referidas a las condiciones éticas para la realización de investigaciones.

Análisis de datos

Para todos los análisis se utilizó el programa SPSS v. 25 (Statistical Package for Social Sciences versión 25). La muestra resultó tener solamente dos datos faltantes en las escalas de prejuicio. Los datos faltantes fueron imputados mediante el método de maximización de expectativa; utilizando los reactivos del mismo factor como co-variables. Para indagar las posibles relaciones entre las variables se realizaron correlaciones bivariadas r de Pearson (con prueba de significancia estadística de una cola).

Resultados

En la tabla 1 se presentan resumidos los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) y los coeficientes de correlación (r de Pearson) entre las diferentes variables analizadas. Las variables demográficas Edad, Institución y Años de ejercicio

de la docencia no obtuvieron valores de correlación estadísticamente significativos con los resultados de las pruebas administradas; ni en el puntaje total, ni en la distribución por factores. Es decir que, la edad, la institución en la que ejerce y los años de ejercicio de la docencia no resultan significativos para entender las diferencias individuales en prejuicio y/o creencias epistemológicas. De todos modos, si bien no obtuvo una medida estadísticamente significativa, es de interés que exista una correlación negativa leve entre la edad del sujeto y las creencias epistemológicas constructivistas ($r(29) = -.199$, $p > .05$) y una correlación positiva con las creencias epistemológicas tradicionales ($r(29) = -.199$, $p > .05$).

En cuanto al prejuicio, siguiendo la clasificación de Pettigrew & Meertens (1995), encontramos que puntuaron como sujetos igualitarios el 68,97% de la muestra, como sujetos sutiles el 24,14% y como sujetos fanáticos un 6,90% del total. A su vez, según los resultados de las Escalas de Prejuicio sutil y Manifiesto encontramos que el 6,90% de los docentes entrevistados mostró prejuicio manifiesto, mientras que el 31,03% prejuicio sutil. En el análisis de las correlaciones entre las variables psicológicas del estudio, según lo esperado, hallamos una correlación positiva moderada entre el puntaje total del inventario de prejuicio y el obtenido en el cuestionario de creencias epistemológicas ($r(29) = .493$, $p < .001$). Es decir, que a medida que aumenta el prejuicio el puntaje total obtenido en creencias epistemológicas aumenta. También, se halló una correlación positiva moderada entre el puntaje de las sub-escalas del prejuicio y el obtenido en el cuestionario de creencias epistemológicas, así para el prejuicio sutil se obtuvo $r(29) = .447$ ($p < .001$). mientras que para el prejuicio manifiesto $r(29) = .489$ ($p < .001$). Estas medidas no resultan una expresión demasiado interesante en sí misma, pues no nos dicen qué tipo de creencias epistemológicas estarían vinculadas al prejuicio. Sin embargo, al discriminar entre las escalas que miden las creencias epistemológicas tradicionales y las que miden una concepción constructivista de la misma, los resultados indican una diferencia significativa de interés. En efecto, hallamos una correlación positiva moderada estadísticamente significativa entre las creencias epistemológicas tradicionales y el prejuicio; para la medición del Prejuicio Total ($r(29) = .566$, $p < .001$), pero también con cada una de las sub-escalas: la de Prejuicio Sutil ($r(29) = .519$, $p < .05$) y la de

Prejuicio Manifiesto ($r(29) = .538$, $p < .05$). Por su parte, las creencias epistemológicas constructivistas no correlacionan con el prejuicio total ni con ninguna de sus sub-escalas. Por otro lado, las creencias epistemológicas constructivistas no se encuentran correlacionadas estadísticamente de manera significativa con ninguna de las escalas del prejuicio, es decir que no hay relación entre las variaciones que se producen en los puntajes del prejuicio, ya sea en la medida total como en cada una de las sub-escalas. Por otra parte, si bien no se han obtenido medidas estadísticamente significativas según el índice de Spearman, es consistente que las creencias constructivistas arrojen una correlación negativa, tanto con la subescala de creencias epistemológicas tradicionales ($r(29) = -.332$, $p > .05$) como con el prejuicio manifiesto ($r(29) = -.074$, $p > .05$).

Tabla 1. *Medias, desviaciones estándares y correlaciones para las variables de interés.*

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. Edad	34,8	9,8	---						
2. Años ejercicio	10,4	7,9	,909**						
3. C. Epist. total	121	9,8	-,031	,018					
4. Prejuicio total	56,6	15	-,036	,021	,493**				
5. Prejuicio sutil	27,3	7,1	-,003	,039	,447*	,956**			
6. Prej. Manif.	29,2	9,1	-,074	-,075	-,489**	,927**	,778**		
7. C. E. Tradic.	73,1	16	,223	,196	,889*	,566**	,519*	,538*	
8. C. E. Construc.	50,8	8,1	-,199	,115	,121	,064	,235	-,074	-,332

*. Correlación es estadísticamente significativa al nivel 0.01 (1-cola).

**. Correlación es estadísticamente significativa al nivel 0.05 (1-cola).

Discusión

En primer lugar, se ha tomado como variables significativas en el análisis la edad y los años de ejercicio porque estimamos que podrían estar influyendo sobre las variables psicológicas estudiadas, dado que la formación de los docentes en una concepción constructivista del conocimiento y el aprendizaje es más reciente que la versión tradicional. Así, la tendencia en las correlaciones indicaría que a mayor edad mayor

puntaje en las creencias epistemológicas tradicionales, siendo inversa la relación con las creencias constructivistas. El resultado más relevante radica en la marcada correlación positiva que existe entre las creencias epistemológicas tradicionales (o positivistas) y el prejuicio; siendo un poco más marcada la correlación aún con el manifiesto que con el sutil. Esta correlación indica que cuando las creencias acerca del conocimiento y el aprendizaje más se acercan a una concepción positivista más probable es que exista prejuicio manifiesto o sutil.

En cuanto a las creencias epistemológicas constructivistas los datos muestran que no hay una correlación significativa con el prejuicio. De modo que, en este caso, nos acercáramos a la hipótesis de creencias epistemológicas sofisticadas son más flexibles y abiertas a la diversidad. Por otro lado, en una revisión más pormenorizada de las respuestas a la encuesta encontramos que existe sólo un enunciado, de tinte racista, con el que ninguno de los entrevistados expresó acuerdo: “Los inmigrantes ocupan trabajos, viviendas y puestos escolares que no saben utilizar y que deberían ser ocupados por otras personas”. Las opiniones más homogéneas se encuentran entre la población igualitaria, habiendo cinco ítems en los que la opinión es uniforme. Al enunciado del párrafo anterior se le suma el desacuerdo con respecto a: “No se puede estar realmente tranquilo al lado de ellos aunque sean amistosos”, “En general no se puede confiar en los villeros, pues ellos no conocen la honestidad” y “Muchos de los pobres o marginales ya nacen menos capaces y esto explica por qué viven en una situación peor que los demás”, y la particularidad de “Nunca podría sentir admiración por alguien que vive en una villa”, ítem en el cual la población que mostraba en las otras respuestas una tendencia a la flexibilidad y equidad, unánimemente expresó un total desacuerdo. Se dio el caso particular de los docentes de una institución educativa, en donde 8 de 9 entrevistados llegaron al puntaje necesario para entrar en la categoría de prejuicio sutil.

Asimismo, en el cuestionario de creencias encontramos dos acuerdos unánimes para toda la población (con puntuaciones mayores a 4). El primero de ellos es que los entrevistados consideran que todas las teorías científicas serán probablemente cuestionadas en el futuro. El segundo es que un buen docente es quien hace que uno

se pregunte sobre las maneras de enfrentar un problema. Si hacemos un desglose entre la población prejuiciosa y la igualitaria, encontramos que la población igualitaria no muestra más acuerdos. Para los sujetos con prejuicios, además, se halló que mayoritariamente acuerdan con un enunciado de marcado tinte positivista, es el que señala que la ciencia produce conocimiento que se acumula progresivamente. Finalmente, las entrevistas semi-estructuradas que se pudieron realizar al momento del presente estudio corroboran, con un poco más de fuerza, la correlación positiva entre aquellos docentes con mucha antigüedad en el cargo y las creencias epistemológicas tradicionales que implican ciertos prejuicios hacia los estudiantes migrantes y de clase social vulnerable. Expresiones tales como: “son muy lentos”; “no comprenden bien”; “no tienen buenas condiciones de higiene”, “sus padres no se ocupan de ellos”. “Acá se les da todo”, muestran los prejuicios que cruzan el proceso de enseñanza –aprendizaje, así como la trama vincular que se va construyendo.

Conclusión

Como se ha señalado, las creencias epistemológicas de los docentes pueden colaborar u obstaculizar la adaptación y permanencia al sistema escolar, en la medida que se construyan prejuicios respecto a quienes participan en el escenario de aprendizaje. Pueden poner en la superficie la discriminación, crear una otredad que trasunta en desigualdad o bien propender a la integración que incluya una realidad heterogénea, de manera flexible y respetuosa.

Los resultados del presente estudio indican que hay una correlación directa entre las creencias epistemológicas de los docentes y los prejuicios. Así, los docentes que se presentan poco flexibles, con creencias epistemológicas tradicionales tendrán una tendencia mayor a construir estereotipos y prejuicios respecto a sus alumnos que refieran a sus condiciones materiales y culturales. Los docentes con creencias sofisticadas o constructivistas manifiestan actitudes más flexibles. Muestran una concepción de la tarea educativa que contempla la diversidad y la interculturalidad áulica y, en consecuencia, tendrán una incidencia positiva como agente de socialización en el proceso de estructuración de la identidad y la subjetividad de sus estudiantes. Los individuos con rasgos autoritarios, en términos generales, presentan

mayores niveles de prejuicio hacia quienes no acatan las normas, valores y modos de vida tradicionales del propio grupo. Esos “otros” son percibidos como peligrosos y amenazantes (Duckitt y Sibley, 2010). Esto conlleva a que los docentes con rasgos autoritarios manifiesten actitudes negativas hacia el grupo percibido como inferior (Duckitt, 2001; Sibley y Duckitt, 2008). Así, quienes pertenecen a los sectores más vulnerables fueron considerados como grupos con limitaciones cognitivas y sociales, limitaciones que desde una visión biologicista se presentan como una barrera cultural para el contexto de aprendizaje de conocimientos y conductas nuevas. Quienes, en cambio, forman parte de sectores con un capital económico, simbólico y cultural más heterogéneo y variado, fueron percibidos como estudiantes con mayores posibilidades de aprender y receptar los conocimientos y conductas que el profesor “imparte”. Esas son las formas con las que históricamente los docentes se han formado; formas que ocultan gran parte de la diversidad, que colocan a quienes no se adaptan a los cánones tradicionales en la otredad vulnerada. Es respecto a esos estudiantes que conforman los “otros”, sobre los cuales se construyen los prejuicios que naturalizan la desigualdad y la consecuente discriminación. Asimismo, los datos también nos muestran la correlación entre los docentes que poseen creencias epistemológicas sofisticadas y su flexibilidad y empatía respecto a los estudiantes que, por diferentes motivos, como pertenencia étnica, social, regional muestran una diversidad que los coloca en un lugar de otredad respecto al resto. Este ejercicio docente es el que puede permitirnos trabajar y deconstruir los paradigmas tradicionales, a partir de creencias epistemológicas sofisticadas que plantean una nueva mirada, una mirada a aulas diversas, que incluya la interculturalidad y la equidad. Creemos que estas creencias epistemológicas, condicionadas y condicionantes, que conllevan un ejercicio docente respetuoso de la diversidad, donde el “otro” forma parte del “nosotros”, contribuyen a la formación de identidades respetuosas y empáticas. Por último, cabe señalar que este estudio es parte de un proyecto de investigación más amplio. Este intento es un primer paso que pretende entender la relación entre las creencias epistemológicas de los docentes y sus prejuicios, y de este modo, contribuir a la visibilización de la desigualdad que se manifiesta cotidianamente en el ámbito áulico. Esta tarea se ha realizado con el

propósito de aportar a la visibilización de las desigualdades y avanzar sistemáticamente hacia un modelo de enseñanza que contemple aulas diversas, multiculturales donde se promueva la equidad.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P; Chamboderon, J-C; Passeron, J-C (2008) [1972]. *El oficio del sociólogo, Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Berlin, Alemania: Deutsch-Japanisches Zentrum.

Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2011). *Cognitive Psychology and Instruction*. Upper Saddle River, N.J: Merrill.

Chan, KW & Elliott, RG. (2004). Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning. En: *Teaching and Teacher Education*.

Devine, PG (1989). Estereotipos y prejuicios: sus componentes automáticos y controlados. En: *Revista de personalidad y psicología social*, 56 (1), p. 5-18.

Duckitt, J & Sibley, C. (2010). Personality, Ideology, Prejudice, and Politics: A Dual-Process Motivational Model. En: *Journal of personality*. 78. 1861-93.

Duckitt, J. (2001), Una teoría cognitivo-motivacional de ideología y prejuicio de proceso dual. En : *Avances en psicología social experimental*, 33, p. 41-113.

Escalante Gómez,E. (2010). Propiedades Psicométricas de un instrumento para medir Creencias Epistemológicas. En: *Fundamentos en Humanidades*. Universidad Nacional de San Luis, 11(1), p. 67-80.

Fullan, M-Stiegelbauer,S. (1997), *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trillas.

Gómez-Berrocal, C. y Moya, M. (1999). El prejuicio hacia los gitanos: características diferenciales. En: *Revista de Psicología Social*, 14 (1), p. 15-40.

Gómez-Berrocal, C. y Navas, M. (2000). Predictores del prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos. En: *Revista de Psicología Social*, 15 (1), p. 3- 30.

Hofer, B. (2004). La comprensión epistemológica como proceso metacognitivo: pensar en voz alta durante la búsqueda en línea. En: *Psicólogo educativo*, 39, p.43-55

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (Eds.). (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Jervis, R. (2006). Understanding Beliefs. En: *Political Psychology*, 27(5), págs.641-663. Retrieved December 2, 2020. From <http://www.jstor.org/stable/3792533>

Kelly GA. (1969) Metodología humanística en la investigación psicológica. En: *Revista de Psicología Humanista*; 9 (1), p.53-65.

Lee, C & Jonassen, D& Teo, T. (2011). The role of model building in problem solving and conceptual change. En: *Interactive Learning Environments*. 19. p.247-265.

Lippman, W . (1922). Opinión pública. Nueva York: Harcourt, Brace & Co.

Lonka K, Ketonen, E. y Vermunt, JD (2020), Perfiles epistémicos, concepciones del aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes universitarios, en: *Educación superior*, <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00575-6>

Pettigrew, T. & Puigróss, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)*. Bs. As. Galerna. Meertens, R. (1997). "Is subtle prejudice really prejudice?". *Public Opinion Quarters*, 61, p. 54-71.

Pettigrew, T. & Meertens, R. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. En: *European Journal of Social Psychology*, 25, p. 57-75.

Pieschl, S.; Stahl, E.; Bromme, R. (2008). Epistemological beliefs and self-regulated learning with hypertext. En: *Metacognition and Learning*, 3(1), p.17–37. <https://doi.org/10.1007/s11409-007-9008-7>

Pintrich, PR y de Groot, EV (1990). Componentes de aprendizaje motivacional y autorregulado del desempeño académico en el aula. En: *Revista de psicología educativa*, 82 (1), p.33–40.

Rueda, J.F. y Navas, M. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. En: *Revista de Psicología Social*, 11 (2), p. 131-149.

Schommer-Aikins, M. (1990). Efectos de las creencias sobre la naturaleza del conocimiento sobre la comprensión. En: *Revista de psicología educativa*, 82 (3), p.498–504.

Schraw, G. & Sinatra, G. M. (2004). Epistemological development and its impact on cognition in academic domains. En: *Contemporary Educational Psychology*, 29, p.95-102.

Sibley CG, Duckitt J. (2008). Personalidad y prejuicio: un metaanálisis y revisión teórica. En: *Revisión de la personalidad y la psicología social*; 12 (3), p. 248-279.

Smith, ER y Branscombe, NR (1988). Categoría accesibilidad como memoria implícita. En: *Revista de psicología social experimental*, 24 (6), p. 490–504.

Weinstock, M. P ; Neuman, Y. ; Glassner, A. (2006). Identification of informal reasoning fallacies as a function of epistemological level, grade level, and cognitive ability. En: *Journal of Educational Psychology*, 98, p.327-341.