



REPRESENTACIONES SOCIALES Y CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS.
 CONCEPTOS CONVERGENTES EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL
 SOCIAL REPRESENTATIONS AND EPISTEMOLOGICAL BELIEFS.
 CONVERGENT CONCEPTS IN SOCIAL RESEARCH

ANA LUCÍA MALDONADO GONZÁLEZ, EDGAR JAVIER GONZÁLEZ
 GAUDIANO, ERICK CAJIGAL MOLINA

Varios enfoques teórico-metodológicos en la ciencia social nos permiten identificar las diferentes formas en que los individuos construyen su conocimiento, así como evidenciar las condicionantes para el tránsito de la información de lo individual a lo social y viceversa. Se asume como un proceso holístico de conocimientos adquiridos y transmitidos, que puede incluso transformar comportamientos. Dos enfoques a los que nos referimos son las Representaciones Sociales (RS) y las Creencias Epistemológicas (CE). Consideramos que las RS y las CE son aproximaciones distintas, pero estrechamente vinculadas entre sí al compartir puntos de encuentro, aunque sus conceptualizaciones no lo reflejen. En este artículo se evidencian las convergencias y divergencias de ambas nociones, desde sus enfoques teóricos hasta las aproximaciones metodológicas de los diversos estudios emprendidos con base en cada una de ellas. *Palabras clave:* Representaciones sociales, creencias epistemológicas, investigación social.

Abstract: Several theoretical-methodological approaches in the social sciences facilitate the identification of the different ways in which individuals construct knowledge. These approaches also highlight the conditions necessary for the transfer of information from the individual to the social and vice versa. They are considered to form an acquired and transmitted holistic process of knowledge, which can even transform behavior. Two of these approaches are Social Representations and Epistemological Beliefs. Although considered to be distinct approaches, Social Representations and Epistemological Beliefs are closely linked through their shared convergent points even though their conceptualizations do not reflect this. The article highlights the convergences and divergences of both notions taking into consideration their specific theoretical approach up through their specific methodological approach using different studies undertaken and based on each one of them. **Keywords:** Social Representations, Epistemological Beliefs, social research.

- * Profesora-Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana, México.
- ** Profesor-Investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana, México.
- *** Doctor en investigación educativa. Profesor-investigador en la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen.

Introducción

Las creencias epistemológicas (CE) y las representaciones sociales (RS) son teorías que datan de los años sesenta del siglo pasado; ambas son empleadas en la investigación social porque ofrecen un marco explicativo sobre los procesos cognitivos y conductuales. Cada una de estas teorías tiene sus propios orígenes y es necesario analizarlos para una mejor comprensión de la comparación por realizar.

Moscovici, creador de la teoría de las RS, las define como

... un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios (1979: 18).

Moscovici (1979) identifica cuatro influencias en la formulación de su teoría: Emile Durkheim y su concepto de representaciones colectivas; Lucien Lévy-Bruhl y su estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas; Jean Piaget y sus trabajos sobre la representación del mundo en los niños y Sigmund Freud por sus planteamientos sobre la sexualidad infantil. No obstante, el autor también reconoce la influencia de Fritz Heider con sus estudios sobre psicología del sentido común y la de Berger y Luckmann, con su trascendente propuesta acerca de la construcción social del conocimiento.

Algunos estudiosos del campo de las RS han encontrado “parecidos de familia” (*cf.* L. Wittgenstein) con otras nociones afines, tales como las teorías implícitas (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005), la ideología (Castorina y Barreiro, 2006), la subjetividad social (González Rey, 2008) y el *habitus* de Bourdieu (Giménez, 2013), entre otras. Esta pluralidad de nociones que podríamos considerar convergentes en objetos de estudio análogos se debe en gran medida a las diversas disciplinas desde las que ha sido abordado, tales como la psicología, la sociología, la antropología, la historia y la pedagogía, por citar algunas.



En lo que respecta a las creencias epistemológicas (CE), en diversos reportes (Hofer y Pintrich, 1997; Hofer, 2004; Rodríguez, 2005; Phan, 2008; Schommer-Atkins *et al.*, 2012; Vizcaino *et al.*, 2013; Maravilla-Correa, 2014) se ha señalado a Perry (1968) como el pionero del tema. En su estudio original, Perry se propuso conocer el desarrollo epistemológico y axiológico de estudiantes universitarios, a través de entrevistas abiertas al final de cada año escolar. Este estudio dio cuenta de que la naturaleza y el origen del conocimiento evolucionaba en los estudiantes, afectando su interpretación del mundo. En los primeros cursos de la universidad, los estudiantes concebían al conocimiento como algo simple cuya transmisión se sustentaba en una fuente de autoridad; mientras que, al finalizar sus estudios, la mayoría de los estudiantes pensaba que el conocimiento era complejo y se producía basado en procesos de razonamiento. A partir de las aportaciones de Perry (1968), han surgido investigaciones con distintos enfoques metodológicos que dan cuenta de la concepción personal acerca de lo que se cree que es el conocimiento y de las formas en que éste se genera, por ejemplo:

Pask (1976) identificó los estilos de aprendizaje serialista, holista y versátil que se traducen en el abordaje y tratamiento de la información; Marton y Säljö (1976) describieron diferencias cualitativas en las formas de encarar el aprendizaje que denominaron enfoques profundo, superficial y estratégico; Ryan (1984) indagó las implicaciones educacionales de las creencias epistemológicas en tanto reveladoras del pensamiento dualista versus el relativista (Malbrán y Pérez, 2011: 575).

Más recientemente, otros investigadores se han interesado en el tema y han desarrollado aportaciones metodológicas interesantes, tal es el caso de Hofer y Pintrich (1997), Bråten y Strømsø (2005), Phan (2008), Strømsø, Bråten y Samuelstuen (2008), así como Schommer-Atkins *et al.* (2012). Todos ellos han elaborado instrumentos para la identificación de las CE, centrándose en el estudio de las concepciones acerca del conocimiento y su relación con el aprendizaje. Sin embargo, una serie de investigaciones ha conseguido relacionar el

tipo de CE y la transformación que ejerce no sólo en el pensamiento, sino también en las prácticas (Leal, 2005; Martínez, Montero y Pedrosa, 2010; Schommer-Atkins y Duell, 2013; Maravilla-Correa, 2014; Álvarez y Vera, 2015).

Estas últimas investigaciones brindan una perspectiva diferente acerca del alcance de las CE, toda vez que, si bien las definiciones de CE dejan claro sus límites al poner el foco en los procesos cognitivos, no se puede desligar el proceso de adquisición del conocimiento de las decisiones que todo individuo toma en la cotidianidad. Este nuevo alcance de las CE coincide con los estudios sobre RS.

Representaciones sociales (RS)

La teoría de las RS surge en los años sesenta de la mano de Moscovici, con el propósito de dar una explicación al proceso de representación del mundo. “La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” explica Moscovici (1979: 17).

Cuando un individuo posee la capacidad de explicar, evaluar y clasificar un objeto es porque tiene una RS de éste; de ahí que las RS se consideren sistemas cognitivos constituidos por estereotipos, opiniones, valores, normas y creencias que orientan las prácticas (Araya, 2002). Esta teoría también refiere al conocimiento...

... de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social; [tiene] dos caras: la figurativa y la simbólica, es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura (Mora, 2002: 7).

El conocimiento que se posee del objeto puede ser científico o de sentido común, uno alimenta al otro y se transforma en el ir y venir de la forma en que es representado socialmente.

Al ser un sistema cognitivo, las RS corresponden a un acto del pensamiento en el cual el sujeto se relaciona con un objeto mediante



diversos mecanismos; ese objeto es sustituido por un símbolo, o sea, el objeto queda representado simbólicamente en la mente del individuo (Materán, 2008). Sin embargo, las RS no son sólo productos mentales individuales, sino construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interpelaciones, interacciones e intercambios sociales; por tanto, no tienen un carácter estático ni determinan la representación individual, pues la RS es a la vez un pensamiento constituido y constituyente de las sociedades (Araya, 2002; Knapp *et al.*, 2003; Materán, 2008). En otras palabras, las RS son construidas y operadas socialmente, dando sentido a la construcción de una realidad cotidiana, compartida y estructurada por los grupos sociales (Moscovici, 1979).

Adicionalmente, Materán (2008: 245) afirma que las RS “se caracterizan de manera más genérica como entidades operativas para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidiana”, por lo que están ligadas al lenguaje y a las prácticas sociales de determinado grupo social. Del mismo modo, Abric (2001: 13) menciona que la representación social es “una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias”. El propio Moscovici (1979: 32) añade que “una representación social es una ‘preparación para la acción’, [...] guía el comportamiento” y agrega que ésta es una forma de captar el mundo, ajustada en sus fundamentos y en sus consecuencias. En este sentido, las RS desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales. Para Abric (2001), son cuatro sus competencias:

- Función de saber: permite entender y explicar la realidad. Esto hace posible que los sujetos adquieran conocimientos y los integren en un marco asimilable y comprensible para ellos, accediendo a la transmisión y difusión de ese saber.
- Función identitaria: define la identidad y permite la salvaguarda de la especificidad de los grupos. Las normas y valores socialmente determinados constituyen una identidad social y a partir de ésta se entienden y se explican los objetos; la identidad y la RS tienen una relación dialéctica.

- Función de orientación: conduce a los comportamientos y a las prácticas. La RS interviene directamente en el comportamiento ante cierta situación, también produce un sistema de anticipaciones y expectativas lo cual puede anticipar conclusiones incluso antes de iniciar una práctica; por tanto, se dice que es prescriptiva de comportamientos y prácticas obligadas.
- Función justificadora: permite justificar a posteriori la toma de posición frente a un acontecimiento y los comportamientos. Si bien en la tercera función (de orientación) se dijo que se anticipan a la práctica, en esta cuarta función las RS intervienen después de realizada la acción, permitiendo justificar y calificar conductas.

Las funciones de las RS permiten comprender la naturaleza de los lazos sociales dentro de un grupo y entre grupos, así como las relaciones de los sujetos con el entorno social (Abric, 2001). Cabe subrayar para efectos de la comparación con las CE que, una de las principales funciones de las RS es la producción o guía de los comportamientos, lo cual se ha señalado desde Moscovici, creador de la teoría, hasta autores más recientes; por ejemplo:

- “las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio; es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones” (Moscovici, 1979: 33).
- Las RS impactan directamente en el comportamiento social, al tiempo que modifican el funcionamiento cognitivo (Jodelet, 1986).
- “Las RS son conjuntos dinámicos cuya característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio” (Araya, 2002: 47).
- La RS es “conocimiento práctico, se nutre de conocimientos previos, de creencias, de tradiciones, de contextos ideológicos, políticos o religiosos, que permiten a los sujetos actuar sobre el mundo asegurando, al mismo tiempo, su función y eficacia sociales” (Valencia, 2007: 55)



- Las RS están en la cultura, en la sociedad y en el mundo, por tanto, las ideas que circulan en los medios de comunicación, así como en las comunicaciones personales, van moldeando y guiando nuestras formas de pensar y actuar (Materán, 2008).

Es comprensible que las RS tengan la función de influir los comportamientos. Se les ha comparado con rejillas que descodifican e interpretan la realidad, cuyo resultado determina en gran medida la manera de actuar sobre el objeto (Barriga y León, 1993 en Knapp *et al.*, 2003).

En cuanto a la formación de las RS, Moscovici (1979) establece que se generan a través de dos procesos: la objetivación y el anclaje. Valencia (2007) sostiene que existe un vínculo dialéctico entre estos dos procesos, el que puede vislumbrarse por la traducción manifiesta entre el ser y la práctica, entre el contenido y el proceso. La relación dialéctica entre el anclaje y la objetivación dificulta señalar cuál es primero.

La objetivación es el proceso de construcción de la representación, aquí se encuentra lo social de una representación (González Gaudiano y Maldonado, 2013). Este proceso “va desde la selección y descontextualización de los elementos, ideas o conceptos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza enseguida; es decir, los conceptos abstractos, relaciones o atributos son transformados en imágenes concretas” (Materán, 2008: 246).

La objetivación permite construir imágenes que tengan sentido y sean coherentes con el objeto de la representación (Valencia, 2007). Este autor también sostiene que la objetivación es la materialización y simplificación del fenómeno representado, lo cual está en correspondencia con la sofisticación conceptual de los sujetos; es en este punto donde se liga al anclaje que “asegura el lazo entre la función cognitiva de base en la representación y su función social” (Jodelet, 1984 en Valencia, 2007: 65).

El anclaje puede entenderse como la representación *en* lo social (González Gaudiano y Maldonado, 2013). El proceso de “anclar una representación consiste en su enraizamiento en el espacio so-

cial para usarlo cotidianamente” (Valencia, 2007: 64). Es también el proceso por el cual los objetos de la realidad excepcionales y sin significado para la sociedad, se integran interpretados a su realidad y espacio social (Matarán, 2008). Es así como una novedad puede incorporarse en la sociedad con un sentido unificado.

Por lo que se refiere a su estudio, las RS han sido abordadas desde diversos enfoques que marcan el estilo de trabajo del investigador, estrechamente ligado a los objetivos y objeto de investigación (Banchs, 2000). Destacan dos enfoques: procesual y estructural:

El enfoque procesual se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos [...] el enfoque estructural se caracteriza por buscar en el estudio de las representaciones sociales metodologías para identificar su estructura o su núcleo y por desarrollar explicaciones acerca de las funciones de esa estructura (Banchs, 2000: 6,7).

Por ejemplo, dentro del enfoque procesual pueden considerarse las investigaciones que relacionan el tipo de RS con el comportamiento de las personas, como la de Moscovici (1979), así como las que pretenden conocer el origen del conocimiento acerca de cierto tema con sus RS y su relación con las conductas de los sujetos, como el estudio de Jodelet (1986). Por otro lado, las investigaciones como la de Abric (2001), que identifican RS endebles o arraigadas, su núcleo central y elementos periféricos, se pueden considerar dentro del enfoque estructural.

Al igual que otras teorías, las RS tienen un alto grado de conceptualización y en ocasiones el estudio de éstas no está en congruencia con el concepto. En otras palabras, el concepto puede estar desfasado del alcance metodológico establecido. Un caso similar ocurre con las CE.



Creencias epistemológicas (CE)

Las creencias epistemológicas son construcciones (Hofer y Pintrich, 1997) que están influidas por las condiciones culturales y sociales de los individuos (Phan, 2008). Las creencias epistemológicas también son conocidas como: epistemología personal (Hofer, 2004; Leal, Espinoza, Iraola y Miranda, 2009), supuestos epistémicos (Hofer y Pintrich, 1997) y concepciones implícitas (Malbrán y Pérez, 2011).

Las *creencias* por principio

...constituyen productos de la mente cuya validación y justificación puede estar asentada en observaciones personales, en la autoridad de fuentes confiables, en inferencias lógicas, o en consensos culturalmente aceptados (Van Dijk, 1999 en Martínez *et al.*, 2010: 4).¹

También se dice que las *creencias* son representaciones individuales de la realidad con suficiente validez, verdad o credibilidad para guiar el pensamiento y el comportamiento (Harvey, 1986). Fernández (2007) afirma que las creencias surgen de un proceso de internalización y constituyen el fundamento justificativo de las acciones de las personas. En estas definiciones puede apreciarse la construcción del conocimiento en el sujeto, proveniente de alguna observación o fuente externa, para interiorizarse, transformar la episteme y en algún momento ser socializado de manera lingüística o axiológica.

Si la epistemología estudia la naturaleza del conocimiento y la justificación (Audi, 2004), una de sus funciones es evaluar y cuestionar el conjunto de problemas que están en torno al proceso de producción de conocimiento, así como su fundamentación (Martínez y Ríos, 2007). De ahí que las creencias epistemológicas (CE) se refieran a las concepciones o pensamientos que los sujetos tienen acerca de la naturaleza del conocimiento y el proceso de conocer (Hofer y Pintrich, 1997). Las diversas definiciones de CE gravitan

1 En este sentido Brown and Cooney (1982 en Pajares, 1992: 313 traducción libre) explican que “las creencias son disposiciones para la acción y son los determinantes principales del comportamiento”.

en torno al qué se conoce y cómo se llegó a adquirir ese conocimiento, por ejemplo:

- “Lo que una persona conciba como conocimiento y la forma de adquirirlo, constituye sus creencias epistemológicas” (Sánchez, 2009: 31).
- “Dichas creencias [epistemológicas] incluyen qué se entiende por conocimiento, cómo se construye, cómo se evalúa, cómo se produce, dónde reside” (Martínez *et al.*, 2010: 4).
- “Existe acuerdo en que las creencias epistemológicas son concepciones personales acerca de la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje” (García y Sebastián, 2011: 29).
- “...las creencias epistemológicas (creencias acerca del conocimiento y del aprendizaje)” (Schommer-Atkins y Duell, 2013: 317).

En general, las definiciones citadas sobre las CE parecen mantener cierta sintonía entre sí, aunque las aproximaciones metodológicas no siempre se mantienen dentro de los límites conceptuales (Leal, 2005; Sánchez, 2009; Sarmiento, 2009; Ponce, 2010; Schommer-Atkins y Duell, 2013; Maravilla-Correa, 2014; Álvarez y Vera, 2015). Lo anterior puede deberse a que las conceptualizaciones de CE definen restrictivamente las *creencias* a diferencia de la amplitud que le otorgan a lo *epistemológico*.

Con base en las definiciones presentadas, podemos inferir que las CE son un factor determinante para el aprendizaje, al concebirse como condicionantes para el proceso de confiar, interpretar y procesar la información presentada en cualquier forma (oral, escrita y visual). Este proceso es diferenciado a nivel individual toda vez que se desarrolla en un marco de interacción social y sus particularidades individuales (Ferguson *et al.*, 2011).

La identificación de las CE puede contribuir a la comprensión del conocer humano en temas específicos (Malbrán y Pérez 2011). Sarmiento (2009) y Ponce (2010) trabajan una aproximación en la que las CE se constituyen por cuatro dimensiones. La primeras dos respecto a la naturaleza del conocimiento; es decir, lo que se cree



que el conocimiento es, denominándolas: certeza y simplicidad; las dos siguientes respecto al cómo uno llega a conocer: fuente y justificación. Sarmiento (2009) detalla este proceso:

- La dimensión certeza reconoce si la persona percibe al conocimiento como absoluto y no cambiante, o como tentativo y en constante desarrollo.
- La dimensión simplicidad reconoce si el sujeto ve al conocimiento como una acumulación de datos sin conexión, o como conceptos interrelacionados.
- La dimensión fuente identifica la concepción de la persona sobre si el conocimiento se origina fuera de uno mismo y reside en una autoridad externa y experta, o si el conocimiento es construido activamente por la persona.
- La dimensión justificación oscila entre si el conocimiento se justifica a través de lo que se percibe como correcto, o sobre si se llega a conocer mediante el uso de normas de investigación, evaluación e integración de diferentes fuentes.

Cada dimensión evidentemente contempla dos posibilidades de valoración que refieren a la complejidad de la naturaleza del conocimiento y su proceso, lo que algunas investigaciones categorizan como *ingenuo o sofisticado* (Sarmiento, 2009; Ponce, 2010). Cada dimensión de las CE da cuenta de la naturaleza del conocimiento y de los procesos de construcción del conocimiento, en tales dimensiones existen dos valores como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones de las CE y escala de valor.

Dimensiones	Ingenuo	Sofisticado
Certeza (el conocimiento es...)	Absoluto y no cambiante.	Tentativo y en evolución.
Simplicidad (el conocimiento es...)	Acumulación de datos sin conexión.	Reconocer conceptos altamente relacionados.
Fuente (cómo se llega a conocer)	Se origina fuera de uno mismo; reside en una fuente externa y es transmitido por expertos.	Es construido activamente por la persona en interacción con otras.
Justificación (cómo se llega a conocer)	Se observa y se experimenta.	Emplea normas de investigación, evaluación e integración de diversas fuentes

Fuente: Adaptado de Sarmiento (2009) y Ponce (2010).

En resumen, las CE son concepciones personales adquiridas por las interacciones que el sujeto tiene en los diversos espacios sociales y culturales a lo largo de la vida; estas creencias cambian a través del tiempo y hacen referencia a la naturaleza, los métodos y la justificación sobre el conocimiento adquirido. El estudio de las CE ha resultado favorable para diversos campos como el de la comprensión lectora, la psicología y pedagogía.

Convergencia entre las representaciones sociales y las creencias epistemológicas

Ambas teorías (RS y CE) se establecen como concepciones personales que se adquieren por las interacciones entre los sujetos en diversos espacios sociales y por las características de la información a la que se accede. Estas se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales, son construidas y operadas por diversos grupos sociales. En términos de Berger y Luckmann (1968), estas teorías se pueden considerar *construcciones sociales de la realidad y del conocimiento*, pues su origen y naturaleza pertenece a contextos sociales específicos.

En este sentido, Martínez *et al.* (2010) señalan que las CE constituyen productos de la mente cuya validación y justificación puede estar asentada en observaciones personales o en consensos cultural y socialmente aceptados. De manera similar, Materán (2008) afirma que las RS corresponden a un acto del pensamiento en el cual el sujeto se relaciona con el objeto; esta relación es permeada por las ideas que circulan, así como por sus comunicaciones e interacciones sociales. En otras palabras, las dos teorías refieren a procesos cognitivos donde interviene holísticamente lo social y lo individual en una relación dinámica permanente, por tanto, cambian a través del tiempo aunque no en una relación lineal y progresiva, sino contingente, discontinua e incompleta.

Las definiciones de ambos conceptos señalan que influyen en la confianza, validez y aceptación hacia la información que se les presenta a los individuos, afectando la operación del entendimiento y es



después de este punto donde conceptualmente se diferencian. Las RS hacen explícitas las funciones cognitivas y de comportamiento, mientras las CE sólo la cognitiva.

En las definiciones de CE se asume que las *creencias* son: ideas, afirmaciones, productos de la mente, entre otras, y tales nociones son enlazadas con las funciones de la epistemología. Se omite en las definiciones de CE que las *creencias* son un producto mental donde intervienen procesos sociales e individuales para interpretar la realidad y tal interpretación puede guiar el aprendizaje, así como el comportamiento de las personas (Harvey, 1986; Fernández, 2007). De ahí que no se hagan explícitas las funciones de comportamiento en las definiciones de CE.

Es claro que el concepto de CE es concomitante con su carácter metodológico. Sin embargo, a diferencia de las RS, poco se ha investigado la relación entre las CE y las acciones de las personas; la mayoría de los estudios encontrados se concentran en su identificación y sus tipos, así como la relación que tienen con el aprendizaje, omitiendo o ignorando el papel que desempeña en los comportamientos.

Entre los escasos estudios que van más allá de lo meramente cognitivo están los que indagan sobre la relación de las CE y las prácticas docentes (Maravilla-Correa, 2014; Álvarez y Vera, 2015), con el uso del internet (Martínez *et al.*, 2010) y el rendimiento académico (Sánchez, 2009; Vizcaino *et al.*, 2013). En la mayoría de estos estudios (excepto Álvarez y Vera, 2015), a pesar de que se tiene como propósito relacionar las CE con otras acciones, el planteamiento conceptual de CE se mantiene en torno al qué y cómo se conoce.

Un caso que llama la atención es la investigación de Maravilla-Correa (2014) que utiliza el concepto de *creencias pedagógicas*, para hablar de la función de las CE sobre la práctica docente. En este estudio se considera que las CE y las creencias pedagógicas son de diferente orden, toda vez que las primeras influyen en las segundas; el autor señala:

Para tener una mayor claridad sobre lo que son las creencias epistemológicas y ampliar la comprensión de las mismas, para este estudio son supuestos que profesores y alumnos tienen sobre qué es el conocimiento, cómo se lleva a cabo, cómo se evalúa, que son el asiento de las creencias pedagógicas de las que derivan sus acciones e interacciones dentro del aula [...] Las creencias pedagógicas hacen operativas las creencias epistemológicas de los sujetos a través de diversas actividades que se implementan en las prácticas educativas (Maravilla-Correa, 2014: 43,45).

Se coincide con el autor al señalar que las CE son el asiento de las prácticas, acciones e interacciones, en este caso de los docentes, pero diferimos en nombrarlas creencias pedagógicas, pues estas últimas resultan también de un proceso cognitivo de transformación de información para producir conocimientos que guían las acciones de los docentes en sus estrategias de enseñanza; en otras palabras, las creencias llamadas pedagógicas son en sí mismas CE.²

Es comprensible que la investigación de Maravilla-Correa (2014) tuviera que echar mano del concepto *creencias pedagógicas* ya que sus objetivos estaban en torno a las prácticas docentes, y como se ha venido diciendo la literatura sobre CE no alcanza a fundamentar teóricamente el mencionado propósito. Este caso revela la necesidad de replantear el carácter conceptual y metodológico de las CE.

En tal dirección se encuentra la investigación de Álvarez y Vera (2015) en donde se plantea un carácter conceptual y metodológico diferente de las CE. Se destaca que en la investigación se establece que las CE influyen en las prácticas y ello les induce a identificar tanto las creencias, como las prácticas de los sujetos participantes. Los autores señalan:

2 Las definiciones de *creencias pedagógicas* en las que Maravilla-Correa (2014) se apoya son de Kagan (1990) para quien las creencias pedagógicas comprenden formas en las que el profesor concibe el aula, los estudiantes, la naturaleza del aprendizaje, el papel del maestro en el aula y la meta de la educación y a partir de ellas elige las estrategias de enseñanza y orienta la toma de decisiones, así como de Ghaith (2004) quien define las creencias pedagógicas de los profesores como concepciones integrales de varias dimensiones relacionadas con la educación, la enseñanza, el currículo y la enseñanza en general que afectan los objetivos y los valores del docente (Maravilla-Correa, 2014: 44).



En este sentido parece ser que las creencias en general —y las creencias epistemológicas en particular— que mantiene un profesor, influyen sobre el tipo de prácticas educativas que ese profesor efectivamente realiza. Por lo tanto, podemos entender la relevancia de comprender las dinámicas de cambio de las creencias epistemológicas en profesores desde la perspectiva del impacto que pueden tener sobre sus prácticas y, por ende, sobre las posibilidades de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de diversa calidad (Álvarez y Vera, 2015: 174,175).

Los resultados en la investigación de Álvarez y Vera (2015) en cuanto a la relación del tipo de CE y las prácticas, no demuestran relación alguna; los autores mencionan que esta relación es compleja y sugieren que posiblemente se lograrían mejores resultados si se trabajara mediante la autoexploración por parte de los participantes.

Los estudios comparativos de CE y RS son escasos, más aún, los que se proponen relacionar las CE y las prácticas cotidianas. Como las formas en que los investigadores definen las CE y sus alcances determinan los propósitos y metodologías, es preciso realizar más estudios como el de Álvarez y Vera (2015) que nutran de métodos el campo de estudio y ofrezcan otro tipo de enfoques más amplios.

Consideramos que el establecimiento de una relación entre CE y las prácticas de los sujetos, aproximará ambas nociones (CE y RS), aunque mantendrán sus diferencias de origen. Si bien ambas son sistemas cognitivos, producciones mentales, interpretan la realidad, tienen un componente social e individual, dan entendimiento, y consideramos que tanto la una como la otra influyen en las conductas, pero difieren en su concepción de base. Las RS enfatizan su función práctica, los procesos comunicativos, de interacción social, de constituirse en guías de comportamientos y de sus relaciones con el medio; mientras que las CE ponen el acento en los procesos cognitivos que explican los itinerarios mediante los cuales se construyen los conocimientos y se da sentido al mundo que rodea a los sujetos.

Para los problemas sociales y ambientales actuales, las investigaciones dirigidas a estudiar lo que se conoce, cómo se ha conocido y la relación de tal conocimiento con los comportamientos de los su-

jetos, son altamente pertinentes. Lo hecho hasta ahora con algunas problemáticas desde estos enfoques teóricos aún está en proceso, como por ejemplo los estudios de representaciones sociales sobre el fenómeno del cambio climático cuyos efectos se agravan continuamente. No obstante, las CE podrían adquirir nuevos sentidos si se vincularan con otros conocimientos, como los que han sido descalificados e invisibilizados por no haber sido producidos en países desarrollados, nos referimos a la epistemología del sur, en términos de Santos (2011).

Ante la crisis ambiental y civilizatoria de nuestros días, se han privilegiado los conocimientos provenientes de los países denominados *desarrollados*. Sin embargo, el concepto de desarrollo vigente, al dar preeminencia al crecimiento económico no solo ha soslayado, desde su aparición en la ciencia económica, al conjunto de problemáticas ambientales, sino que han sido la causa fundamental de su agravamiento e intensificación (Gutiérrez y González Gaudiano, 2010). Pese a ello, es ese estilo de desarrollo sucio, degradante del medio e inequitativo el que se emula como modelo a implantar en los países que buscan mejorar sus niveles de vida. Por lo tanto, pareciera conveniente dar un giro radical hacia otras concepciones, teorías y conocimientos provenientes de los países nombrados *en desarrollo*, que cuestionan de manera crítica el estado de cosas existente y con ello ofrecen posibles mejores estrategias para atender necesidades y aspiraciones de cambio social desde contextos de desigualdad social y de vulnerabilidad, que aquéllas que provienen de la visión occidental, el capitalismo y el colonialismo (Santos, 2011). Las CE podrían encontrar espacios para hacer visibles los conocimientos que han sido descalificados, llevando a la luz lo que se sabe y cómo se ha aprendido este saber y conocimiento sobre la relación hombre-naturaleza en sociedades que se han resistido a la colonización epistemológica.³ Con ello, las CE eventualmente po-

3 Mignolo (2002) señala que hay pueblos milenarios con sabiduría ancestral, que han logrado la recreación de su habitat a través de una relación de ayuda mutua y directa con los ciclos de vida y muerte de la Madre Tierra. Esta epistemología va en sentido contrario al capitalismo sin fin que ejercen las sociedades hegemónicas actuales. Es una manera distinta de pensamiento y puede contribuir a la solución de las problemáticas ambientales y sociales actuales.



drían reformularse conceptual y metodológicamente de manera que no sólo se limiten a la naturaleza del conocimiento y su proceso de adquisición. Dichos conocimientos, al ser exteriorizados y legitimados, podrían transitar por el espacio social en forma de información sobre objetos y temas específicos, contribuyendo con ello a la conformación de representaciones sociales que se objetivan y anclan en la población. La objetivación está en el ser y el anclaje está en el hacer, afirma Moscovici (1979). Por tanto, los saberes provenientes de CE, al transitar de la dimensión de información hacia las RS, se esperaría que contribuyan a generar actitudes y comportamientos de las personas, orientados a estilos de vida amigables con el ambiente.

Los autores de este documento hemos utilizado las RS y CE, por separado, tratando de contribuir a entender y mejorar la percepción social sobre problemáticas ambientales como el cambio climático (González Gaudiano y Maldonado, 2013; Cajigal, 2014), utilizando un enfoque desde la educación ambiental. Los resultados han ofrecido elementos que pueden ser utilizados para fundamentar estrategias de comunicación y educación ambiental en distintos segmentos poblacionales. Además, la aplicación de las CE y las RS en el seno de una amplia variedad disciplinaria dan cuenta de su potencial para contribuir a fortalecer la investigación social.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Álvarez, A. y Vera, D. (2015). Explorando el cambio de creencias epistemológicas en profesores. *Integra Educativa*, 7(4), 171-187.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales. FLACSO. Costa Rica.
- Audi, R. (Ed.). (2004). *Diccionario Akal de filosofía*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales*, 9, 1-15.

- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bråten, I. y Strømsø, H. I. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian postsecondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 539–565.
- Castorina, J. A., Barreiro, A. y Toscano, A.G. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J. A. Castorina (Comp.) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J.A. y Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. *Boletín de Psicología*, N° 86, marzo, 7-25.
- Ferguson, L. E., Bråten, I. y Strømsø, H. I. (agosto, 2011). Epistemic cognition when students read multiple documents containing conflicting scientific evidence: A think-aloud study. *Revista Elsevier*. (22), 103-120.
- Fernández, M. (2007). *Creencia y sentido en las ciencias sociales*. Comunicación efectuada por el Dra. Marta Fernández en la sesión privada extraordinaria de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.
- García, M. R. y Sebastián, C. (2011). Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente? *Revista Psykhe*, 20(1), 29-43.
- Giménez, G. (2013). Representaciones sociales, habitus y esquemas cognitivos. *Segundo Coloquio Nacional de Investigación en Representaciones Sociales. Aportes Epistemológicos y Metodológicos*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
- González Gaudiano, E. J. y Maldonado, A. L. (2013). *Los jóvenes universitarios y el Cambio Climático*. Un estudio de representaciones sociales. México: Universidad Veracruzana.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas - Perspectivas en psicología*, 4(2), 225-243.



- Gutiérrez Garza, E. y González-Gaudio, E.J. (2010). *De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable*. México: UANL-Siglo XXI.
- Harvey, O. J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54(4), 143-159.
- Hofer, B. K. (2004). Introduction: paradigmatic approaches to personal epistemology. *Educational psychologist*, 39(1), 1-3.
- Hofer, B. K. y Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp. 464-494). España. Paídos.
- Knapp, E., Suárez, M. C. y Mesa, L. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. *Revista cubana de psicología*, 20(1), 23-34.
- Leal, F. (2005). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(34), 1-17.
- Leal, F. A., Espinoza, C., Iraola, M., y Miranda, M. (2009). El Contexto en la Epistemología Personal: Consideraciones Teóricas y Exploraciones Empíricas. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(1), 170-180.
- Malbrán, M. C. y Pérez, V. R. (2011). Creencias epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento. La entrevista en profundidad. Proyecto UBACyT F054. En *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (pp. 574-585). Argentina: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Maravilla-Correa, J. (2014). *La relación de las creencias epistemológicas que se presentan en la práctica con lo que realizan profesores y alumnos en el aula*. (Tesis de Doctorado. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México).

- Martínez, A. y Ríos, F. (2007). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. En F. Osorio (Ed.), *Epistemología de las ciencias sociales. Breve manual* (pp. 169-186). Chile: Universidad de Chile.
- Martínez, R. D., Montero, Y. H. y Pedrosa, M. E. (2010) Creencias epistemológicas, estrategias de búsqueda de información, y criterios para validar la información de la Web. *Revista Electrónica De Investigación, Educativa*, 12(1), 1-27.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Revista Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- Mignolo, W. D. (2002). Posoccidentalismo: las epistemologías fronterizas y el dilema de los estudios (latinoamericanos) de área. *Revista Iberoamericana*, 68(200), 847-864.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Revista Athanea Digital*, 2, 1-25.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Editorial Huemul.
- Perry, W.G. (1968). *Patterns of Development in Thought and Values of Students in a Liberal Arts College: A Validation of a Scheme. Final Report*. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED024315.pdf>, septiembre 2017.
- Phan, H. P. (diciembre, 2008). Exploración de las creencias epistemológicas y los enfoques de aprendizaje en su contexto: una perspectiva sociocultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(16), 793-822.
- Ponce, R. (2010). *Creencias epistemológicas como recurso de comprensión entre estudiantes universitarios. Enseñar a leer múltiples textos en la universidad: un eje de reflexión necesario del administrador educativo*. (Tesis de maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México).
- Rodríguez, L. (2005). Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores. (Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. Universidad de Granada. España).



- Sánchez, M. R. (2009). Creencias epistemológicas de estudiantes de medicina. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 28(1), 31-35.
- Santos, B.S. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Sarmiento, A. (2009). *Diagnóstico de la lectura como recurso cognitivo en un grupo de estudiantes de bachillerato*. (Tesis de maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México).
- Schommer-Aikins, M. y Duell, O. K. (2013). Domain specific and general epistemological beliefs their effects on mathematics. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 317-330.
- Schommer-Aikins, M., Beuchat, M., Hernández, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de Psicología*, 28(2), 465-474.
- Strømsø, H. I., Bråten, I. y Samuelstuen, M. S. (2008). Dimensions of topic-specific epistemological beliefs as predictors of multiple text understanding. *Revista Learning and Instruction*, 18(6), 513-527.
- Valencia, S. (2007). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En T. Rodríguez y M. L. García (Coordinadoras), *Representaciones Sociales. Teoría e investigación*. (pp. 51-88). México: Universidad de Guadalajara.
- Vizcaino, A. E., Otero, I. M. y Mendoza, Z. (2013). Las creencias epistemológicas como alternativa para la comprensión del aprendizaje. *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas. Psicoespacios*, 7(11), 117-163.