

¿Cómo sé que es bueno? Creencias epistemológicas en el dominio moral

How do I know what is right? Epistemological beliefs in the moral domain

Isidro Pecharrromán

IES Ágora. Alcobendas, España.

Juan Ignacio Pozo

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Madrid, España.

Resumen

En este artículo se describe una investigación sobre las creencias epistemológicas de las personas en los dominios de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y en el campo de la Moral. Se presentó a una muestra (N=535) de participantes de distinta edad (rango desde 11 a 60 años) un cuestionario para cada uno de esos dominios, en el que se solicitaba su grado de acuerdo con afirmaciones sobre la certeza y la adquisición del conocimiento, así como justificar sus elecciones y explicar sus criterios epistemológicos. Las respuestas se analizaron atendiendo al grado de acuerdo con posiciones objetivistas, relativistas o constructivistas. Los resultados indican que las personas mantienen concepciones epistemológicas específicas para cada uno de esos dominios. En Ciencias Naturales los participantes recurren en mayor proporción que en Sociales a criterios objetivistas y el conocimiento en Naturales aparece más vinculado a los expertos y a las habilidades personales que en Ciencias Sociales. Las diferencias son aún más marcadas al comparar las creencias sobre el conocimiento en Moral y en los dominios de Ciencias. Hay un mayor relativismo moral y una mayor aceptación del conocimiento moral como inmediato y compartido. A partir de la investigación se concluye la importancia de una educación epistemológica que apunte a una perspectiva constructivista del conocimiento no sólo en los dominios de Ciencias sino también en la educación en valores que hoy se pretende con la materia Educación para la Ciudadanía.

Palabras clave: creencias epistemológicas; objetivismo, relativismo, constructivismo, conocimiento moral, conocimiento social, conocimiento científico, Educación para la Ciudadanía.

Abstract

This paper presents a study of epistemological beliefs in the moral domain in comparison with two other domains, natural sciences and social sciences. The sample (N=535) included participants of different ages (from 11 to 60 years). Participants were confronted with a questionnaire for each of the domains and asked to establish their degree of agreement with several statements concerning certainty and knowledge acquisition. The different questionnaires contained parallel items in all three domains. Participants were also asked to justify their answers and to explain their epistemological criteria. The answers were analyzed according to their agreement with objectivist, relativist or constructivist positions. The results showed that the participants held specific epistemological conceptions for each of the domains at issue. In natural sciences the participants resorted to objectivist criteria in a greater proportion than in social sciences, and knowledge in natural sciences appeared to be more closely linked to experts and personal abilities than in social sciences. The differences were still sharper in the moral domain; more relativistic positions were found in the moral domain than in the other domains, as well as a stronger belief in immediate and shared knowledge. This research highlights the need for an epistemological education aimed at providing students with a constructivist perspective not only in the scientific domains, but especially in the moral domain, through education in values.

Key words: epistemological beliefs, objectivism, relativism, constructivism, moral knowledge, social knowledge, scientific knowledge, education in good citizenship.

Introducción. Hacia una educación en valores

Entre las turbulencias que aquejan a nuestro sistema educativo de forma periódica, asistimos a una crisis de la educación en valores. Por un lado, se informa cada cierto tiempo de conductas claramente anómalas, cuando no directamente violentas, por parte de alumnos, hacia sus compañeros y ocasionalmente hacia los propios docentes, que ponen de manifiesto unos *valores* que difícilmente podemos asumir y que mostrarían un escaso éxito de la vigente educación en valores. Entre los profesores hay una creencia bastante extendida de que su labor cada vez se respeta o *valora* menos, por parte de los alumnos, pero también de los padres y de la sociedad en general. Y al mismo tiempo los intentos de adoptar *nuevos* enfoques en esa educación en valores, por medio de materias como la Educación para la Ciudadanía, son objeto de fuerte polémica, bien por el contenido de los valores que se pretende enseñar, que desde ciertos sectores educativos se considera que están destinados a promover un *relativismo moral* indeseable, bien, desde otros sectores, por el propio enfoque educativo de concentrar la educación moral en una sola materia en lugar de adoptar un enfoque transversal como hasta ahora.

Tal vez esta crisis de la educación en valores no sea sino un reflejo de una crisis más profunda del propio valor de la educación. Centrándonos en el ámbito moral o ético, desde el que debe estructurarse esa educación en valores, lo que tal vez está en duda en la sociedad, y por ello también en la educación, no es qué valores educar o cómo hacerlo, sino, más allá de ello, cómo valorar el conocimiento y la acción moral. Más allá de los contenidos morales concretos que se enseñen, que sin duda tienen un fuerte componente ideológico, en el mismo fundamento de todo edificio o ideario moral están las creencias sobre el dominio moral en general, y la verdad que se puede atribuir a estos principios morales. No se trata sólo de enseñar cierta moral (ciudadana, religiosa, política, etc.) sino también de enseñar a valorar las conductas morales. ¿Qué da valor a un principio ético o a una conducta moral? Volviendo a la Educación para la Ciudadanía, algunos podrían atisbar indicios que pudieran sugerir cómo se aprecian o se pretende que se consideren en realidad estos valores:

- Por una parte, la indefinición en la atribución de esta materia (cualquier profesor puede impartirlo) nos recuerda a los primeros pasos de la LOGSE en que la Ética se dejaba en manos de Departamento de Ciencias

Sociales, sugiriendo directa o indirectamente la inclusión de lo moral en las convenciones sociopolíticas.

- Por otro lado la reducción horaria de materias que hasta ahora han cumplido la ahora tan *novedosa* finalidad de la Educación de la Ciudadanía desde un enfoque de reflexión y fundamentación (nos referidos a la materia de Ética) también puede verse como una simplificación (alguno dirá, trivialización) querida o no, de la proclamada educación en valores.

Es, a nuestro parecer, importante que nos preguntemos por el *puesto de la ética* dentro de las creencias sobre *lo que es verdadero* que hoy tiene la persona no experta, es decir, indagar las creencias epistemológicas sobre la moral. Las personas, además de concepciones, fundamentalmente pragmáticas, sobre el mundo social o natural mantenemos determinadas creencias sobre el valor de estas creencias; son las llamadas teorías *epistemológicas implícitas* (Pecharrormán, 2004) o *teorías epistemológicas personales* (Hofer, 2004). Entre este conocimiento está el valor que atribuimos, por ejemplo, a las *teorías científicas*, a las explicaciones históricas y, también, a nuestros principios morales. Especial importancia alcanza la investigación (y, en su caso, formación) de estas *epistemologías implícitas* sobre la moral ya que si consideráramos que esta moral, estos valores debieran ser el valioso precipitado de un *diálogo* (que no negociación) en lo que tiene de respeto, escucha, ofrenda, argumentación y fundamentación de propuestas, sólo desde posiciones epistemológicas que escapen del subjetivismo podría conseguirse este fruto.

¿A qué se refieren las concepciones epistemológicas?

El carácter fundamentalmente implícito de estas concepciones plantea especiales dificultades y desacuerdos a la hora de su investigación. Por nuestra parte, consideramos que las concepciones epistemológicas se configuran en dos grandes vertientes o dimensiones de relativa independencia: las concepciones sobre la naturaleza del conocimiento y las concepciones sobre la adquisición de este conocimiento (Pecharrormán, 2004, también Paulsen y Wells, 1998; Schraw,

Bendixen y Dunkle, 2002). En cuanto a las creencias sobre la *naturaleza del conocimiento* consideraremos dos componentes:

- Concepciones sobre *la certeza del conocimiento*. Aquí se tienen en cuenta aspectos complementarios: a) el grado de convicción cuando se trata de la verdad o falsedad del conocimiento; b) ciertos presupuestos ontológicos implícitos, por ejemplo, sobre la naturaleza de la relación sujeto/objeto y la contribución de cada uno de estos polos al conocimiento.
- *Criterios de verdad*. Exige considerar cuatro indicadores esencialmente relacionados:
 - La fuente de evidencia, heterónoma o autónoma.
 - El modelo de justificación: por adecuación, por coherencia interna, pragmática, etc.
 - La simplicidad o complejidad de recursos.
 - El carácter absoluto o problemático de la justificación.

Una apreciación global de estos aspectos permite situar la epistemología del sujeto en referencia a tres posiciones: objetivismo, relativismo y constructivismo (Pecharrromán, 2004; Pecharrromán y Pozo, 2006). La posición *objetivista* se caracteriza por el predominio de una creencia especular del conocimiento, en la que el *objeto* se considera como *cosa*, totalmente independiente del sujeto, que debe limitarse a *adecuarse* o apropiarse de ese objeto tal como *realmente* es. Los problemas de conocimiento aparecen siempre como bien definidos, aunque el hallazgo de esa solución definitiva pueda demorarse. La posición *relativista* asume que la *verdad* o *falsedad* de una afirmación con respecto a una realidad externa no se puede establecer total ni parcialmente, sino que queda íntegramente referida a quien genera ese conocimiento, sea un sujeto individual o un grupo cultural, sin que se puedan compartir criterios trans subjetivos o transculturales de verificabilidad. Los problemas de conocimiento aparecen, generalmente como problemas mal definidos para los que, en último término, no hay una solución mejor que otra. En esta posición relativista se pueden considerar dos enfoques más específicos: el subjetivismo y el sociologismo. Por último, la posición *constructivista* concibe el conocimiento como juego dialéctico o una construcción en que no sólo cuenta un polo *objetivo* sino también un polo *subjetivo* y ambos se definen y construyen recíprocamente. El conocimiento presenta un carácter pro-

blemático, dialéctico y constructivo, siempre abierto a replanteamientos; significa la revisión de la idea de correspondencia total (directa o parcial) entre conocimiento y realidad (Pozo et al., 2006). Los problemas pueden estar más o menos definidos, pero, aún en este fondo de indefinición, no todas las soluciones son iguales; se trata de un *pensamiento reflexivo* en cuanto «implica la integración y evaluación de los datos; la relación de estos datos con la teoría y el sistema de opiniones, y por último crear una solución al problema que pueda ser defendida como razonable y plausible» (King y Kitchener, 1994, p. 8).

En cuanto a la segunda de las dimensiones, las creencias sobre la *adquisición del conocimiento*, señalamos, a su vez, dos componentes básicos:

- *La inmediatez del conocimiento* hace referencia a la consideración del proceso de adquisición del conocimiento como algo más bien simple y directo, por oposición a un proceso necesitado de *mediaciones* y relaciones conceptuales. Desde el punto de vista temporal y de los procesos requeridos, esta adquisición puede aparecer como más o menos inmediata en el sentido de rápida, espontánea y fácil (*si no te das cuenta a la primera...*).
- En la *distribución del conocimiento* se consideran concepciones en torno a quiénes adquieren este conocimiento y son, por lo tanto, depositarios y fuentes privilegiadas del mismo. Estas creencias pueden situar el conocimiento en expertos o personas *inteligentes* (Conocimiento Restringido) o, por el contrario, considerarlo uniformemente distribuido y vinculado a cierto innatismo (Conocimiento Compartido). Se integran aspectos que en otras propuestas tratan como *fuerza del conocimiento*, en *autoridad* (Schommer, 1990) o «naturaleza de la inteligencia» (Hofer y Pintrich, 1997).

¿Se puede establecer una prioridad o *jerarquía* en nuestras concepciones o posiciones sobre el conocimiento psicológico? Algunos investigadores han tratado de justificar la calificación de unas posiciones o estadios (King y Kitchener, 1994; Perry, 1970), como más maduros o evolucionados. En los estudios sobre las creencias epistemológicas se suelen identificar tres posiciones fundamentales, generalmente sucesivas (ver Baxter Magolda, 2002; King y Kitchener, 1994; Kuhn, Cheney y Weinstock, 2000; Pecharrormán, 2005a; Pecharrormán y Pozo, en prensa): una concepción objetivista inicial (realista, dualista...), que da paso a la incertidumbre y el relativismo (posición relativista); y por último, una concepción del conocimiento como integración y construcción (posición constructivista).

En línea también con gran parte de los estudios empíricos nos inclinamos por admitir que las concepciones constructivistas significan una posición más elaborada y compleja, que integra a las concepciones anteriores. Este desarrollo o sucesión de posiciones no tiene por qué ser simple o lineal (objetivismo-relativismo-constructivismo), y bien pudiera avanzar desde un objetivismo a un constructivismo, evitando o reduciendo la presencia de concepciones relativistas. Mas que de rutas rígidas, se trata de senderos más transitados; en palabras de Baxter Magolda (2002, p. 93), *una carta de vientos* que suelen seguir en su evolución pero que no secundan todos idénticamente.

Cuestión importante es el grado de generalidad que se atribuye a nuestras concepciones epistemológicas. ¿Son generales o mantenemos concepciones diferentes según el dominio de conocimiento de que se trate? A diferencia de los modelos holistas, los contextualistas renuncian a cualquier tipo de generalidad. En los últimos años se ha producido un deslizamiento desde la consideración de las creencias epistemológicas como generales (King y Kitchener, 1994; Perry, 1970; Pintrich, 2002) a su estudio según el área de conocimiento (Hofer, 2000). Por ejemplo, Clinchy (2002), diferencia las concepciones de los alumnos sobre las Humanidades, creencias predominantemente subjetivistas o de *conocimiento compartido*, y sobre las Ciencias (en este caso matemáticas), concepciones de *conocimiento recibido*, es decir, creencias en un conocimiento más objetivista y restringido a los expertos. Hofer (2002) también observa el mayor objetivismo cuando consideran el conocimiento físico-natural, conocimiento que, además, vinculan más con los expertos. A su vez, Kuhn, Cheney y Weinstock (2000) señalan que los sujetos permanecen objetivistas en el dominio de Ciencias Naturales cuando ya han hecho la transición a posiciones subjetivistas (*multiplicistas*) en el dominio de Sociales; además los sujetos mantienen un firme objetivismo moral cuando ya se ha desmoronado en Sociales y Naturales.

Hoy, suele aceptarse la diferenciación entre un dominio físico y otro social, al menos como ciertas predisposiciones de procesamiento específicas, que no implicaría negar mecanismos generales subyacentes, por ello, podríamos investigar las creencias epistemológicas específicas de estos dominios. Más problemática parece ser la aceptación de un dominio moral. En la Filosofía (Pecharramán, 2005), lo moral a veces se ha disuelto en lo social-convencional, lo ideológico o lo carente de significado, pero generalmente se le ha reconocido como saber autónomo vinculado a un específico *uso* de la razón (Kant), diferenciación que acarreará sus repercusiones culturales e instruccionales al contraponer *ciencias*

de valores y ciencias de hechos. En Psicología también se constatan divergencias entre:

- Paradigmas que asimilan lo moral al resto de conductas sociales tanto en su origen como en su función (psicoanálisis, conductismo, algunos enfoques de la psicología evolucionista).
- El enfoque de la psicología cognitiva, que apunta la emergencia del campo moral desde una primaria matriz social y heterónoma, que no distinga lo moral y lo convencional (Piaget, 1932; Kohlberg, 1976); o
- El reconocimiento de lo moral (Turiel, 1989), como dominio específico original, surgido de experiencias específicas tempranas de discriminación entre lo convencional y lo moral. Es oportuno, pues, investigar más detenidamente las creencias epistemológicas sobre el campo moral y comprobar si estas concepciones se diferencian significativamente de cómo las personas concebimos el conocimiento en otros campos, por ejemplo el dominio de Ciencias Sociales y Naturales.

Las creencias epistemológicas revisten una indudable importancia práctica; en las palabras de Marlen Schommer (1994, p. 293): «Las creencias sobre la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje, o sea creencias epistemológicas, están vitalizando cada aspecto de la vida cotidiana». Además de su contrastada relación con el aprendizaje y la práctica didáctica (Pecharramán y Pozo, 2006a), se ha vinculado con el desarrollo de la personalidad (Chandler, Boyes y Ball, 1990), la empatía y las relaciones interpersonales (Sinnot, 1984); por ello su vinculación con nuestra forma de dialogar y argumentar (Kuhn, 1992), con el comportamiento de los jurados populares, con la práctica médica o con la atención a los bebés (Jimerson y Bond, 2001). A partir de aquí podemos considerar que el estudio de las creencias sobre el valor del conocimiento moral puede ayudar a entender a qué retos nos enfrentamos al promover una educación moral para los ciudadanos.

Objetivos

Pretendemos estudiar las concepciones epistemológicas en relación con los dominios de conocimiento y, en especial, con el conocimiento moral. Se podría

formular la cuestión en los siguientes términos: ¿las creencias que poseen las personas acerca de la verdad y la adquisición del conocimiento son generales y se aplican por igual en todos los campos del conocimiento o, por el contrario, presentan importantes diferencias según los dominios? Si son específicas de dominios, ¿se mantienen concepciones epistemológicas diferentes en el conocimiento moral de las que sostienen en los dominios de Ciencias Naturales y Sociales? Para responder a estas preguntas, nos proponemos como objetivo principal investigar las creencias epistemológicas en Ciencias Sociales, en Ciencias Naturales y en el Conocimiento Moral a fin de acreditar si las teorías epistemológicas cotidianas se muestran como específicas de dominio. Más específicamente nos interesa estudiar si las personas tienen concepciones epistemológicas específicas sobre el saber Moral y, en su caso, estimar cuáles son. Nuestra hipótesis es que encontraremos concepciones epistemológicas diferentes en los dominios de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales: en Sociales se mostrarán más relativistas y constructivistas mientras que en Naturales aparecerán como más objetivistas; así mismo, en Naturales las personas consideran en mayor medida al conocimiento como *inmediato y restringido*; por el contrario, creerán que el conocimiento, en Sociales, es, en mayor medida, un *conocimiento compartido*. También esperamos que haya diferencias entre las concepciones epistemológicas sobre Moral y las que se mantienen en Ciencias Sociales y Naturales: Sobre el conocimiento moral los sujetos se mostrarán más relativistas y menos objetivistas, y asumirán, en mayor medida, que se adquiere de manera inmediata y compartida por todos.

Método

Participantes

La muestra se compuso de 535 personas, en su mayoría de la Comunidad de Madrid, con amplio rango de edades (desde 11 a 60 años) y niveles de instrucción (desde ESO a Estudios de Posgrado) (ver Tabla I). Los universitarios eran estudiantes de Facultades de Ciencias –Biología y Matemáticas– de Derecho y de Psicología. Los adultos universitarios y profesores de Educación Secundaria procedían de diversas especialidades.

TABLA I. Distribución de los participantes

ESO	BACHILLER.	MÓDULOS	UNIVERSI-TARIOS	ADULTOS NO UNIVER.	ADULTOS UNIVERS.	PROFESORES SECUNDA-RIA	TOTAL
122	133	42	82	31	40	85	535
23%	24%	8%	15%	6%	8%	16%	100%

Tareas

La naturaleza implícita y compleja de estas representaciones hace conveniente, como recomiendan diversos autores (por ej., Duell y Schommer, 2001), utilizar métodos convergentes que nos permitan un acercamiento a aspectos complementarios de esas concepciones. Cada método tiene sus límites y las diferentes demandas pueden activar procesos cognitivos diferentes, por lo cual no esperamos tanto una coincidencia en los resultados como una coherencia entre los diferentes niveles de activación. A tal fin, se diseñaron diversos procedimientos que, tras un estudio piloto que permitió apreciar la validez del instrumento y la comprensión de los ítems por los sujetos de distinta edad y nivel de instrucción, dieron lugar a las siguientes tareas que los participantes debían completar, en una misma sesión, para cada uno de los dominios estudiados:

- Un *cuestionario Likert* sobre el grado de acuerdo (escala 1-6) con 21 afirmaciones referidas a ítems o principios epistemológicos (ver Tabla II). La confección de este cuestionario se realizó a partir de ítems aplicados en investigaciones clásicas (Bendixen, Schraw y Dunkle, 1998; Schommer, 1990). Los ítems se agrupaban en seis subescalas, tres sobre la naturaleza del conocimiento: *Objetivismo*, *Relativismo* y *Constructivismo*, y tres sobre las concepciones acerca de la adquisición de conocimientos: *Conocimiento Inmediato*, *Restringido* y *Compartido*.

TABLA II. Ejemplos de ítems en las escalas

ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO	
Conocimiento Inmediato	- Si no te das cuenta a la primera de si un comportamiento o hecho está bien o mal de poco sirve que des vueltas a la cuestión.
Conocimiento Restringido	- Aunque yo no supiera si una conducta está bien o mal, sé que hay personas más expertas y preparadas que sí que lo sabrán o terminarán sabiéndolo.
Conocimiento compartido	- Pienso que soy tan competente, ni más ni menos, que otra persona, ya sean profesores o lo que sean, a la hora de juzgar si un comportamiento está bien o mal.
NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO	
Objetivismo	- Hay conductas <i>malas</i> o <i>buenas</i> moralmente y esto debe valer en cualquier parte.
Relativismo	- Cada uno de nosotros opina lo que le parece (sobre aborto, terrorismo, solidaridad...). Todas las opiniones sobre si algo está bien o mal son igualmente válidas y verdaderas.
Constructivismo	- Con esfuerzo puedo llegar a un conocimiento cada vez más aproximado de lo que está bien o mal (sobre solidaridad, aborto,...), pero nunca, nunca estaré totalmente seguro de que una conducta sea buena o mala.

- Tareas de elección múltiple. El sujeto debía elegir entre distintas frases –sacadas de escalas anteriores– aquella con la que estuvieran más de acuerdo. Esta tarea, encaminada a analizar la *Preferencia Epistemológica* de los sujetos, requiere un esfuerzo de discriminación y comparación.
- Tareas de justificación de la elección. Los participantes explicaban los argumentos que les llevaron a escoger una determinada frase.
- Tareas de explicación de los criterios que permiten discriminar entre afirmaciones contrarias.

Diseño

Se utilizó un diseño cuasiexperimental con una variable independiente intrasujeto, el dominio, con tres valores: moral, ciencias naturales y ciencias sociales. Como variables dependientes se tomaron las respuestas a las diferentes tareas, que se describen a continuación.

En las variables de carácter cuantitativo sobre la naturaleza del conocimiento (*Objetivismo*, *Relativismo* y *Constructivismo*) y la adquisición del conocimiento (*Conocimiento Inmediato*, *Restringido* y *Compartido*), se tomó la puntuación media en los ítems de escala correspondiente como valor de la variable dependiente. Las respuestas a las tareas de elección se utilizaron como punto de partida para

analizar la *Preferencia Epistemológica*, variable dependiente de carácter categorial. Las respuestas abiertas en las tareas de justificación y tareas de explicación fueron la fuente de las variables *Justificación Epistemológica* y *Tipo de Criterio*, ambas de carácter categorial.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Las tareas se aplicaron individualmente o en pequeños grupos, dependiendo de las facilidades de acceso a los participantes. No hubo limitación temporal. Se presentaba a los participantes una breve introducción y se solicitaba su colaboración para investigar qué pensaban acerca del conocimiento en distintos campos. Seguidamente se entregaba el cuestionario, prologado por unas líneas de contextualización en cada dominio. El tiempo medio empleado fue de 30 minutos.

A fin de asignar valores a las variables nominales *Justificación Epistemológica* y *Tipo de Criterio*, se procedió a la categorización previa de las expresiones y explicaciones abiertas de los sujetos. Para medir su fiabilidad, se estimó el acuerdo entre dos jueces en asignar las expresiones escritas del sujeto a posiciones objetivistas, relativistas o constructivistas. Se halló el índice de acuerdo *kappa* para la variable Justificación epistemológica, que ascendió a 0,74 (coincidencia 88,23 %), y para la variable Tipo de Criterio, que ascendió a 0,71 (coincidencia en 90 %). Las escalas alcanzan en los cuestionarios de los respectivos dominios una fiabilidad de una alfa de .7 aproximadamente (Ciencias Sociales $\alpha=0,71$; Ciencia Naturales, $\alpha= 0,67$; Moral, $\alpha=0,68$). Estos índices son homologables a los que se han observado en otras investigaciones con cuestionarios similares (por ej. Schraw, Bendixen, Dunkle, 2002).

Los análisis estadísticos realizados se adecuaron a la naturaleza de las variables. Se realizó un ANOVA de medidas repetidas para estudiar el efecto de la variable independiente Dominio sobre las variables dependientes cuantitativas Objetivismo, Relativismo, Constructivismo, Conocimiento Inmediato, Conocimiento Restringido y Conocimiento Compartido. En el caso de las variables nominales se generaron tablas de contingencia con sus correspondientes coeficientes. Se utilizó el programa de análisis estadístico SPSS, versión 12.0.

Resultados

La Tabla III resume los principales estadísticos encontrados en las variables cuantitativas, cuyo análisis vamos a describir a continuación. Siguiendo las dimensiones de las concepciones epistemológicas, consideraremos primero los datos relativos a las creencias sobre la adquisición del conocimiento y posteriormente sus concepciones sobre la naturaleza del conocimiento.

TABLA III. Datos estadísticos relativos a las variables cuantitativas

ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO								
	Moral		Naturales		Sociales		Anova	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	F	p
C. Inmediato	2,61	1,06	2,45	0,92	2,57	1,01	(2,406)=4,42	p<0,05
C. Restringido	2,81	0,92	3,88	0,93	3,17	0,92	(2,414)=186,17	p<0,001
C. Compartido	3,79	1,04	2,53	0,91	2,59	0,90	(2,444)=218,91	p<0,001

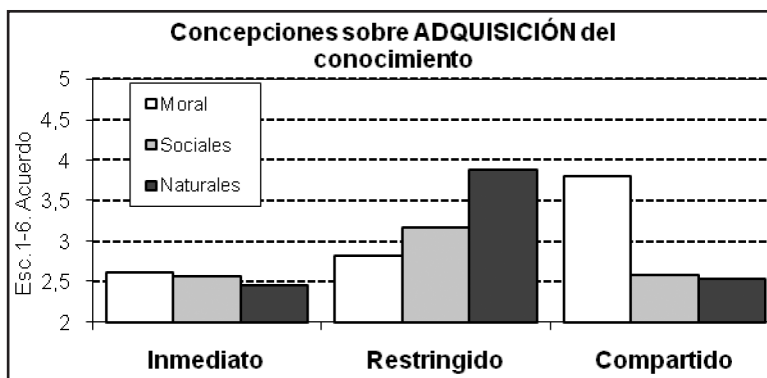
NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO								
	Moral		Naturales		Sociales		Anova	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	F	p
Objetivismo	3,78	0,85	3,65	0,85	3,76	0,83	(2,390)=6,98;	p<0,01
Relativismo	3,76	1,34	2,81	1,25	3,12	1,16	(2,464)=84,82	p<0,001
Constructivismo	4,63	0,76	4,33	0,77	4,43	0,74	(2,407)=21,65	p<0,001

¿Son las concepciones sobre adquisición del conocimiento específicas de dominio?

Las teorías epistemológicas implícitas personales contienen respuestas a cuestiones sobre la adquisición del conocimiento: ¿cómo son o están organizados los contenidos del conocimiento que se aprenden: se trata de unidades simples, atomizadas o son complejas redes que no se pueden comprender de una manera fragmentada? ¿Y los procesos mediante los que se accede al conocimiento, son espontáneos, rápidos e inmediatos o demorados y laboriosos? ¿A quién se puede acudir o quién puede acceder a este conocimiento? ¿Es privilegio de expertos o

inteligentes? ¿No será, por el contrario, de acceso generalizado y tal vez innato? Para estimar si estas concepciones son específicas de dominio se van a considerar tres variables: Conocimiento Inmediato, Conocimiento Restringido y Conocimiento Compartido (ver Fig.I).

FIGURA I. Grado de acuerdo en las diferentes escalas sobre la adquisición del conocimiento en función del Dominio



Se aprecia una influencia estadísticamente significativa del factor Dominio sobre las variables que configuran la adquisición del conocimiento: C. Inmediato ($F(2,406)=4,42; p<0,05$), C. Restringido ($F(2,414)=186,17; p<0,001$), y C. Compartido ($F(2,444)=218,91; p<0,001$). En la variable C. *Inmediato*, se aprecia un rechazo generalizado a considerar que el conocimiento es una adquisición rápida, inmediata y espontánea; también se constatan diferencias estadísticamente significativas entre el campo Moral y de Ciencias Naturales: los participantes consideran la adquisición del conocimiento como más simple e inmediata en Moral que en Naturales. En la variable C. *Restringido* las diferencias son aún más evidentes: Se observa cierto acuerdo ($M=3,88$) en considerar que el conocimiento en Naturales es un privilegio de expertos y personas *inteligentes*; este acuerdo es significativamente menor cuando se trata de Sociales, y se torna en claro desacuerdo, diferenciándose significativamente de los dominios de Ciencias, cuando se refieren al conocimiento Moral. Por el contrario, en C. *Compartido* los participantes puntúan significativamente más alto en Moral que en el resto de dominios pero no se observan diferencias significativas al nivel propuesto entre los dominio de

Naturales y Sociales, lo que viene a indicar que los sujetos poseen concepciones más semejantes entre Naturales y Sociales que entre cualquiera de estos dominios y el campo Moral.

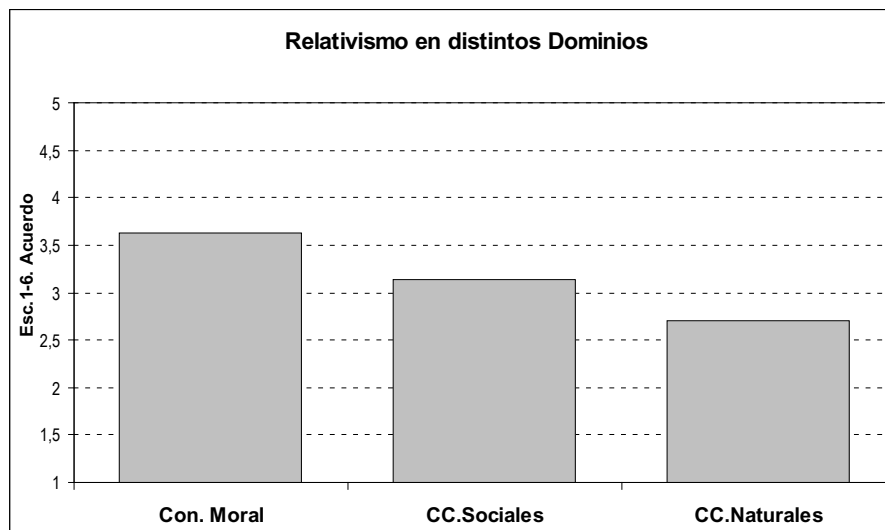
¿Son las concepciones sobre la naturaleza del conocimiento específicas de dominio?

En este apartado se compararán las concepciones sobre la *naturaleza del conocimiento* en los distintos dominios. Las creencias acerca de la *certeza* del conocimiento y los *criterios* a los que recurren.

¿Son sus creencias sobre la certeza específicas de dominio?

En sus *creencias sobre la certeza del conocimiento*, al considerar las variables cuantitativas Objetivismo, Relativismo y Constructivismo, hallamos diferencias estadísticamente significativas entre dominios en la Relativismo ($F(2,464)=84,82$; $p<0,001$), Objetivismo ($F(2,390)=6,98$; $p<0,01$) y Constructivismo ($F(2,407)=21,65$; $p<0,001$). En todas estas variables se constata que los sujetos puntúan más alto en Moral y menos en CC. Naturales, por lo que pudiera darse un cierto artificio metodológico que nos sugiere tomar estos datos con precaución y hace necesaria la consideración de las variables nominales. Sin embargo en Relativismo (ver Figura II) las diferencias se muestran con una nitidez y magnitud incontestable. El conocimiento Moral aparece como el más relativo, pero también hay diferencias significativas entre Sociales y Naturales, este con menor relativismo.

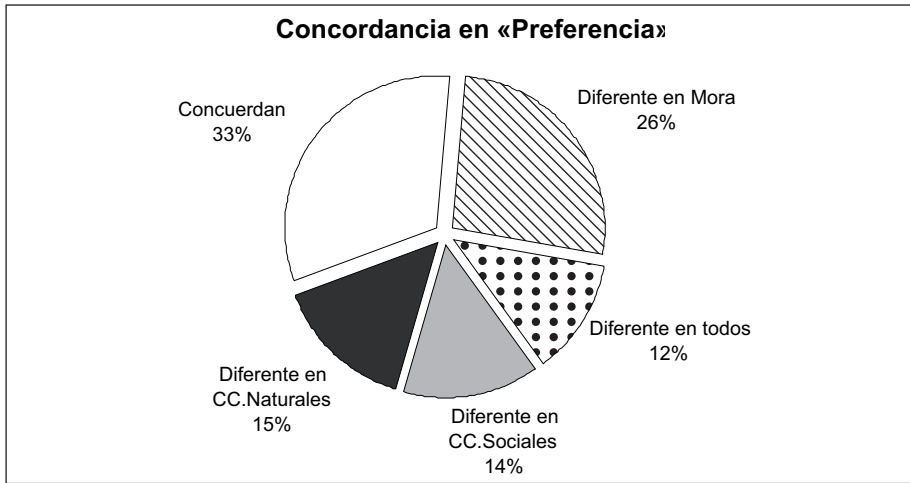
FIGURA II. Grado de acuerdo con los principios relativistas según Dominio



Los datos de las variables nominales (Preferencia y Justificación Epistemológica) permiten completar estas apreciaciones con dos tipos de análisis. En cada variable se estimará, primero, la concordancia en sus creencias, es decir, si el sujeto mantiene las mismas concepciones en los distintos dominios. Se evaluará mediante el índice de concordancia kappa: un índice $\kappa < .4$ suele interpretarse como concordancia débil. Posteriormente se considera el porcentaje de sujetos que eligen determinado tipo de principio –objetivista, relativista, constructivista– o justifican desde un determinado tipo de creencias el principio elegido.

En la elección de principios epistemológicos (Preferencia Epistemológica).

FIGURA III. Concordancia en sus preferencias en los distintos dominios



Nos preguntamos si los sujetos muestran consistencia a la hora de elegir sus principio (Preferencia Epistemológica) o por el contrario eligen distinto tipo de principio según el dominio. Los datos (ver Figura III) sugieren que eligen distinto tipo de principio (objetivista, relativista, constructivista). Menos de la tercera parte se muestran «consistentes» (eligen el mismo tipo); un 12% muestra distinta elección en cada campo, y el 56% presenta inconsistencia parcial (la misma elección en dos de los dominios).

Podemos preguntarnos: ¿los sujetos que han mostrado *inconsistencia parcial*, en qué dominio han elegido un tipo de principio diferente? La estimación indicaría si hay dos dominios más *asimilados* (en los que los sujetos se mostrarían reiteradamente consistentes). La respuesta es negativa (Figura III): a) un 41% de sujetos elige distinto tipo de principio en Naturales que Sociales ($\kappa=0,246$), lo que significa un importante apoyo a la tesis de especificidad de dominio; b) un 52% elige distinto tipo de principio en Moral y en Ciencias Sociales ($\kappa=0,19$); y c) un 53 % elige distinto tipo de principio en Moral y en Naturales ($\kappa=0,164$), lo que apunta la gran distancia existente entre las concepciones sobre conocimiento moral y cualquiera de los dominios de Ciencias.

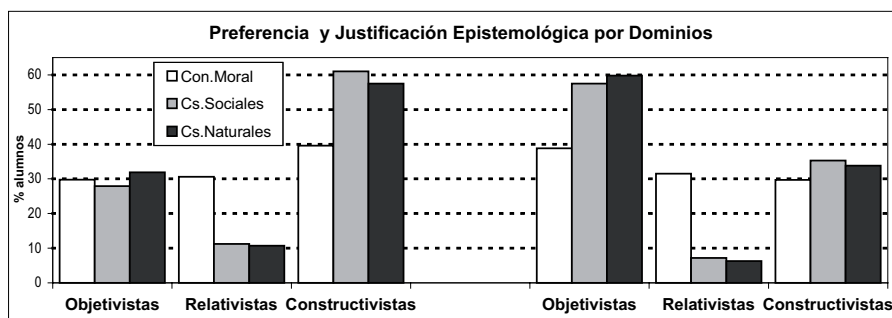
Un segundo análisis nos descubre el sentido de estas diferencias (Figura IV). La estimación de coeficiente de contingencia (C: .254; $p<0,001$) y observación de

la tabla de residuos corregidos indica que no se detectan diferencias significativas en el tipo de principio elegido entre los dominios de Naturales y Sociales pero sí entre el campo Moral y los dominios de Ciencias. Las diferentes concepciones sobre la Moral y las Ciencias señalan una significativa mayor Preferencia por principios de tipo relativista en Moral. Por el contrario la proporción de Preferencias constructivistas son significativamente menos en Moral.

En la justificación de los principios epistemológicos elegidos (Justificación Epistemológica).

Se reitera en la variable Justificación Epistemológica la falta de concordancia de cada sujeto: sólo un 28 % son consistentes y ofrecen el mismo tipo de justificaciones y un 40 % ofrecen justificaciones diferentes cuando se trata del conocimiento moral. Los índices kappa indican una concordancia pobre: Naturales - Sociales ($\kappa=0,18$); Naturales - Moral ($\kappa=0,12$); Moral -Sociales ($\kappa=0,12$); de nuevo, la mayor inconsistencia se da entre la Moral y los otros dominios.

FIGURA IV. Preferencia y Justificación epistemológicas por Dominio.



Al observar el tipo de justificaciones (ver Figura. IV) se constata que sujetos que han elegido principios objetivistas ofrecen justificaciones e interpretaciones de tipo objetivista por lo que la proporción del objetivismo se incrementa en la variable Justificación Epistemológica. Esta diferencia entre los datos de la variable Preferencia (en la que se elige) y Justificación (en la que se argumenta la elección) vendría a indicar que, frecuentemente, participantes que eligen principios constructivistas, tienden a interpretarlos en sus justificaciones desde posiciones

más cercanas al objetivismo (Tabla IV). Además se constata (C:0,32; sig.<0,00) que los participantes siguen mostrando un significativo mayor relativismo y un objetivismo significativamente menor en Moral que en los dominios de Ciencias.

TABLA IV. Ejemplos de justificaciones a los principios elegidos

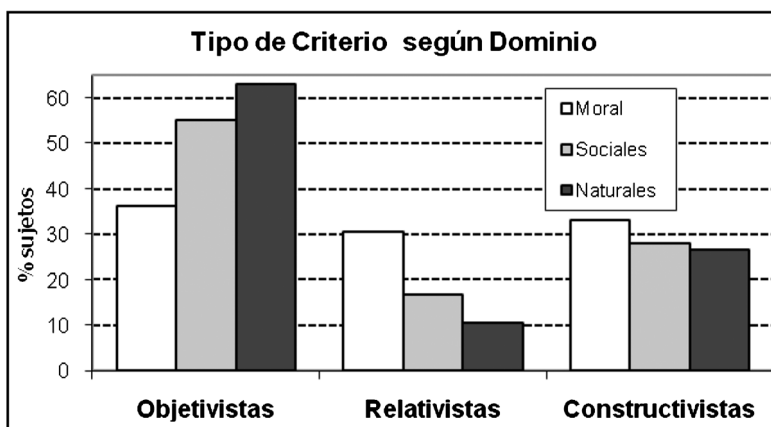
JUSTIFICACIONES A LA ELECCIÓN PRINCIPIOS OBJETIVISTAS
<p>Moral: «Porque creo que cuando algo está mal hecho moralmente, está mal hecho aquí y en cualquier parte».</p> <p>Naturales: «Cuando un científico conoce hechos y detalles pueden afirmar lo que pasa en realidad, pues son muchos años de estudio».</p> <p>Sociales: «Hay que acudir a las fuentes para averiguar qué pasó exactamente. Hay mucho <i>invencionismo</i> (sic) y uno de los dos puede faltar a la verdad».</p>
JUSTIFICACIONES DE PRINCIPIOS RELATIVISTAS
<p>Moral: «No se puede saber quien tiene más razón o verdad cuando se discute de moral. Cada uno creará en la verdad de su opinión».</p> <p>Naturales: «No tienen la razón ninguno de los científicos porque hay muchas opiniones y no sabes si son verdad o mentira».</p> <p>Sociales: «Cuando se discute sobre historia ninguno sabe quien tiene razón o no, porque cada uno piensa su opinión y esa misma persona se siente segura».</p>
JUSTIFICACIONES DE PRINCIPIOS CONSTRUCTIVISTAS
<p>Moral: «Porque las opiniones de las personas a veces no son justas y son difíciles de aceptar». <i>(Obsérvese que, aunque eligió un principio constructivista, en su explicación el sujeto muestra un fondo objetivista con apreciación de dualismo sobre opiniones justas/injustas).</i> «En cuestiones éticas el modo de buscar una racionalidad intersubjetiva es el diálogo, el intercambio de argumentos en la búsqueda sincera y honesta de lo que de lo que consideramos bueno para todos.»</p> <p>Naturales: «Porque siempre habrá algo que se escapa a esas teorías. La naturaleza es inmensa». <i>(Obsérvese que, aunque eligió un principio constructivista, su interpretación es objetivista y no capta el carácter constructivo sino sólo su parcial limitación.)</i> «Los científicos proponen explicaciones que tienen validez desde la admisión de unos modelos o paradigmas que determinan qué se considera como hecho y como métodos adecuados. Estos presupuestos tienen un cierto grado de provisionalidad...»</p> <p>Sociales: «Porque pienso que para saber exactamente lo que ocurrió en el pasado habría que haber estado allí y ninguna de esas personas vive para contarlo personalmente. <i>(Aunque eligió un principio constructivista su base epistemológica es objetivista.)</i>» «Creo que la investigación histórica ha estado históricamente sometida a lecturas y esto no es una denuncia de manipulación sino una constatación del ser humano como un <i>animal interpretador</i>.»</p>

En conclusión, los participantes mantienen concepciones diferentes sobre la certeza según el dominio, diferencias especialmente relevantes al comparar el conocimiento moral con Sociales o Naturales; los sujetos manifiestan en Moral concepciones más relativistas y menos objetivistas y constructivistas.

¿Son los criterios epistemológicos específicos de dominio?

¿Se recurre al *mismo tipo de criterio* en todos los dominios y, en especial, en el dominio mora? Para estimarlo se analizan los datos de dos variables: Tipo de Criterio y Criterio Específico. Las respuestas fueron codificadas globalmente como *objetivistas*, *relativistas* o *constructivistas* para obtener los datos de la variable Tipo de Criterio y en categorías más detalladas cuando se trata de estudiar el Criterio Específico.

FIGURA V. Tipo de Criterio según el Dominio



En la variable Tipo de Criterio se constata que cada sujeto recurre a distinto tipo según el dominio: sólo el 31% presentan consistencia en sus criterios; es débil su concordancia entre Naturales y Sociales ($\kappa=0,27$); 48 % de los sujetos utilizan diferente tipo de criterio en Naturales que en Moral ($\kappa=0,17$), y también es pobre la concordancia entre Sociales y Moral ($\kappa=0,24$).

Se repite, pues, lo que advertimos en sus concepciones sobre la certeza. Apreciamos (Figura V) una proporción significativamente mayor de criterios objetivistas en Naturales que en Sociales, pero en Sociales los sujetos recurren en mayor proporción a criterios relativistas y hay una cierta tendencia estadística a mayor constructivismo. Al comparar el campo de la Moral y Naturales hallamos una proporción significativamente mayor de criterios objetivistas en Naturales, mientras que en Moral los participantes recurren más a criterios relativistas y

constructivistas. También en Sociales los sujetos se muestran más objetivistas y menos relativistas que en Moral.

TABLA V. Criterios específicos por dominio. Se ofrece el % de sujetos que los expresan

Criterio Específico en diferentes dominios			
	Moral	Sociales	Naturales
Autoridad	19,6	23,5	26,8
Empirismo	11,6	24,1	8,7
Demostraciones	15,3	29,6	56,3
Hay temas y temas	10,6	6,1	7,4
Objetividad pragmática	3,2	0,3	0,8
Escepticismo	14,4	7,4	4,6
Subjetivismo	32,7	14,8	11,5
Sociologismo	3,5	3,2	,5
Objetividad relativa	17,3	9,0	8,5
Justificaciones	24,8	14,5	21,0
Interpretaciones	7,4	13,8	7,4
Integración	5,4	5,5	5,7

En negrita cuando el porcentaje de un dominio es superior; en cursiva, porcentaje inferior

Descendiendo a un análisis más detallado –del tipo de criterio al criterio específico– constatamos que el porcentaje de participantes que alude a un determinado criterio específico presenta importantes diferencias según el dominio (ver Tabla V): En los dominios de Ciencias hay una mayor mención a la Autoridad que en Moral; un alto porcentaje recurre a Demostraciones cuando se trata de Naturales (56,3%) mientras que sólo 15,3 % en Moral; en contrapartida, el porcentaje de Subjetivismo en Moral es muy superior y aluden más frecuentemente a *justificaciones*, mientras que en Sociales hay un superior porcentaje de *interpretaciones*.

Dentro de un mismo tipo de criterio, el análisis de sus expresiones muestra claras diferencias según el dominio: tratándose de la Autoridad, en Ciencias recurren en mayor proporción a *expertos, libros o profesores* mientras que en Moral se refieren a *personas neutrales y maduras*. En los criterios objetivistas de corte *empirista* en Moral se refieren fundamentalmente a la observación de hechos y detalles; este criterio también está presente en Ciencias Sociales pero además aluden (12%) al empleo de fuentes documentales; en Naturales, además referirse a la observación de los hechos, aluden frecuentemente al criterio de que «la teoría se ajuste a los hechos» y, como tipo específico de *demonstración*, a *experimentos* o a la existencia de principios y verdades absolutas.

En cuanto a los criterios *relativistas*, constatamos diferencias en *Subjetivismo*, que triunfa claramente en Moral y en *Escepticismo*, especialmente entre Moral y Naturales. Sin embargo apenas aluden a la contextualización sociocultural de la verdad, menos aún Naturales. En los criterios de carácter *constructivista* observamos que en Moral se alude más que en Naturales al carácter problemático y relativo de toda verdad y se menciona también, como criterios, la justificación y coherencia de los sujetos con más frecuencia que en Sociales. En este dominio hay frecuentes alusiones a *distintas interpretaciones*, a la verdad de *cada razón*, a las respuestas «razonables, aunque unas lo sean más que otras». En conclusión los sujetos mantienen *criterios epistemológicos diferentes* según el dominio de que se trate: a) se aprecia un mayor objetivismo y un menor relativismo en Naturales que en Sociales; b) en Moral los sujetos se muestran menos objetivistas y constructivistas pero significativamente más relativistas que en los dominios de Ciencias.

Discusión y conclusiones

Repasemos las principales conclusiones de nuestra investigación. En cuanto a la dimensión *Adquisición del Conocimiento* parece confirmarse la hipótesis de que las concepciones epistemológicas son específicas de dominio: a) se aprecian diferencias significativas entre el dominio de Ciencias Naturales y Sociales. En Naturales, en línea con nuestra hipótesis, el conocimiento aparece como más restringido, más propio de expertos y de personas de especial *inteligencia* y habilidad; no se advirtieron diferencias significativas en cuanto a la variable Conocimiento Inmediato entre estos dos dominios de Ciencias. b) Por otra parte, las diferencias entre las concepciones sobre el conocimiento Moral y cualquiera de los otros dominios es claramente mayor que la encontrada entre Sociales y Naturales. El conocimiento en Moral aparece como más inmediato y menos restringido. Es decir, los sujetos consideran al conocimiento moral como más simple y claro, sobre el que no hay que dar explicaciones largas y que se aprende a la primera, sin necesidad de dar complejas vueltas; también se le atribuye en mayor medida un carácter innato, constituyendo un patrimonio de todos. Así pues, mientras en el conocimiento físico natural las personas distinguen en sus creencias dos niveles,

el conocimiento del experto y del lego, en el campo del conocimiento moral se ha admitido tradicionalmente una pericia moral compartida y, hasta cierto punto, innata. En sus raíces filosóficas recordemos la aceptación de la evidencia de estos principios de *ley natural* en San Agustín y Santo Tomás y la consideración de los niños como dotados de *uso de razón moral*. De hecho, las teorías implícitas pueden tener también origen en representaciones sociales que se hacen eco de teorías explícitas filosóficas o de otro tipo. La creencia en esta *sabiduría innata* (cierta o no) constituye una situación previa a tener en cuenta en la enseñanza de valores por ejemplo para una Educación para la Ciudadanía.

Respecto de las concepciones sobre la *naturaleza del conocimiento*, también parece verificarse la hipótesis de la especificidad de dominio. Según se tratara de Ciencias Naturales o Sociales, los participantes cambiaron a la hora de elegir un principio epistemológico, de ofrecer justificaciones de su elección, o de proponer un criterio. Así, en las Naturales hay una mayor proporción de criterios objetivistas y de referencias a experimentos o comprobaciones, mientras que en Sociales se mencionan más la *observación de los hechos* o las *interpretaciones*. Esta diferencia en las creencias epistemológicas se hace más patente al comparar el conocimiento Moral con las Ciencias. En todas las variables vemos confirmada la hipótesis de un mayor relativismo en moral y, además, en las variables nominales los sujetos se muestran significativamente menos objetivistas en Moral. Siempre la distancia entre las creencias epistemológicas sobre la Moral y las mantenidas en cualquiera de los dos dominios de ciencias (Social y Natural) es mayor que la observada entre estos últimos. Casi la mitad de los participantes recurrían en Moral a un criterio distinto del que utilizaban en Naturales y Sociales: dejaban de aludir a experimentos o demostraciones para remitir a su *propia opinión*, a que *no se puede saber* o, en otro tipo de criterio, a *justificaciones*.

De nuestro análisis parece deducirse también la importancia del tipo de tarea que se pide a los sujetos; por ejemplo, el grado de explicitud del conocimiento que requieren: en tareas que exigían mayor explicitación (justificación y tipo de criterio), el constructivismo disminuía drásticamente en relación a las tareas que solamente requerían manifestar el acuerdo con o la elección de unos principios, dato también apreciado en otras investigaciones (Pérez Echeverría et al., 2006).

En conclusión, de nuestra investigación se deduce, un importante apoyo a nuestras hipótesis de la especificidad de dominio en las concepciones y, además, la confirmación de que los sujetos mantienen creencias epistemológicas específicas en moral, lo que avala el reconocimiento del saber moral como dominio

específico de conocimiento. Las personas profesan diferentes epistemologías en Ciencias Naturales y en Moral, y tampoco asimilan epistemológicamente la Moral con las Ciencias Sociales cuando están se refieren a hechos socio-históricos. Estas conclusiones parecen avalar la tesis de quienes, como Turiel (1989), postulan un dominio moral diferente del que corresponde a las normas simplemente sociales; sin embargo, sería conveniente completar estos datos con investigaciones que comparen el conocimiento moral con el conocimiento social de tipo normativo e institucional.

Hay, sin embargo, aspectos de nuestras hipótesis que no se han confirmado: los sujetos no mantienen concepciones más constructivistas sobre el conocimiento en Ciencias Sociales, ni consideran al conocimiento en Ciencias Naturales como más simple e inmediato. Por otra parte, al comparar nuestros resultados con otras investigaciones, observamos ciertas coincidencias, pero hay que tener presente las distorsiones y dificultades de esta comparación ya que ni la metodología, ni los campos ni el rango de la muestra son exactamente igual. En nuestra investigación se considera el conocimiento socio-histórico mientras que otras investigaciones se refieren a Humanidades o un conocimiento predominantemente sociológico. La disparidad de nuestros resultados con algunos estudios anteriores mencionados en la Introducción (p. ej., Kuhn, Cheney y Weinstock, 2000), que destacaban el objetivismo moral, no resulta fácil de interpretar y nos sugiere la necesidad de investigaciones detalladas considerando las características del grupo, su edad, instrucción y contexto cultural. Las conclusiones de nuestra investigación sobre el conocimiento moral tal vez respondan al contexto socio-cultural de nuestro país, en el que el relativismo, en estos últimos años, ha invadido todos los campos pero más intensamente en la moral.

Es significativo que los participantes en nuestra investigación mostraran una importante aceptación del relativismo en el caso del conocimiento Moral, mientras que en Ciencias Sociales y sobre todo Naturales predominaban las concepciones objetivistas. Por tanto el riesgo de extender concepciones relativistas en el ámbito moral es previo o ajeno a la implantación o no de la materia de Educación para la Ciudadanía. Dado que en educación no es nada infrecuente convertir en causas las consecuencias, conviene saber que el relativismo moral está extendido entre nuestros alumnos *antes* de estudiar la Educación para la Ciudadanía. Es más, probablemente este relativismo moral, de carácter simplificador o preconventional más que como una superación de las convenciones morales, un relativismo crítico (Scheuer y Pozo, 2006), está muy difundido en

esos mismos ámbitos ciudadanos, en la vida social. Esto no significa que apostemos por la Educación para la Ciudadanía tal como se está institucionalizando ni que consideremos que ésta sea la mejor o la única vía para una maduración epistemológica y moral.

Por tanto, más que ser la causa de la extensión de ese relativismo moral la Educación para la Ciudadanía, como ya lo era la materia de Ética, ahora mermada en su carga lectiva, debe convertirse en un instrumento para *construir nuevos sistemas de valores* más adecuados a la complejidad de nuestra sociedad, lo que no debe ser fomentar el simple recuento de *opiniones*, acuerdos, discrepancias y *negociaciones* morales, sino el embarcarse en la implementación de unos procedimientos y unas prácticas de crítica, fundamentación y argumentación del discurso ético, si es necesario al margen de lo *política* o *convencionalmente* correcto. Porque, ¿es esta epistemología moral adecuada para buscar soluciones a las cuestiones que hoy tiene planteadas la sociedad? Aunque justificar la respuesta excede nuestros propósitos y las páginas disponibles, tal como muestran nuestros criterios de análisis y el marco teórico en el que nos apoyamos (Pecharramán, 2004) nosotros creemos que no, que un subjetivismo ético extremo no puede hacer o asumir propuestas sociales viables que inviten al compromiso; no permite construir y argumentar un discurso ni en moral ni ningún otro campo de conocimiento (Kuhn, 1992). De esta situación se deduce la urgencia de proceder a una educación epistemológica que no debe reducirse únicamente a la etapa de instrucción reglada, aunque se encuentre allí un espacio y un compromiso preferente para la instrucción epistemológica, si queremos formar en las competencias que necesitarán para vivir en una sociedad compleja. Nos parece especialmente urgente esta formación en Educación Secundaria, etapa que se plantea como objetivo formar ciudadanos capaces de participar activamente en la vida social y cultural. Participar en este empeño nos obliga a buscar la salida de este vagabundeo errante postmodernista pero también a ir más allá de un *realismo del ojo de dios*, al que se refiere Hilary Putnam (1985) y tomar conciencia de que los hombres y mujeres del siglo XXI hemos sido expulsados definitivamente de cualquier paraíso maniqueo de lo verdadero/falso, por más que este tipo de concepciones epistemológicas pudieran hacer muy felices a los medievales, como señalara Julián Marías (2002). Deberíamos, por tanto, apostar e instruir en una concepción agónica de la verdad moral, para un *realismo de rostro humano*, o sea, en palabras más psicológicas, una concepción constructivista de la *verdad*, de la *realidad* y del *valor*.

Referencias bibliográficas

- BAXTER MAGOLDA, M. (2002). Epistemological Reflection: The Evolution of Epistemological Assumptions from Age 18 to 30. En B. HOFER Y P. PINTRICH (Eds.), *The Psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 89-102). Mahwah: LEA.
- BENDIXEN, L. D., SCHRAW, G. & DUNKLE, M. (1998). Epistemic Beliefs and moral reasoning. *The Journal of Psychology*, 132(2), 187-200.
- CHANDLER, M., BOYES, M. Y BALL, L. (1990). Relativism and stations of epistemic doubt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 370-395.
- CLINCHY, B. M. (2002). Revisiting Women's Ways of Knowing. En B. HOFER Y P. PINTRICH (Eds.), *The Psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 63-87). Mahwah: LEA.
- DUELL, O. & SCHOMMER-AIKINS, M. (2001). Measures of People's beliefs about knowledge and learning. *Educational Psychology Review*, 13 (4),. 419-449.
- HOFER, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- HOFER, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39, (1), 43-56.
- HOFER, B. K. & 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.
- JIMERSON, T. & BOND, L. (2001). Mothers' epistemologies, turn-taking and contingent interaction with preschoolers. *Applied Developmental Psychology* 22 (376-396)
- KING, P. E. & KITCHENER, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass
- KOHLBERG, L. (1976). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo. En E. TURIEL, I. ENESCO Y J. LINAZA (Comps.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 71-100). Madrid: Alianza.
- KUHN, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62 (2)
- KUHN, D., CHENEY, R. & WEINSTOCK, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15, 309-328.
- MARÍAS, J. (2002). *La verdad*. Cuenta y Razón del pensamiento actual. 126, 9-17.

- PAULSEN, M. B. & WELLS, C. I. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education*, 39(4), 365-384.
- PECHARROMÁN, I. (2005a). *Teorías epistemológicas implícitas en diferentes dominios. Influencia de variables relacionadas con la instrucción*. Madrid: UAM Ediciones.
- (2005b). El conocimiento moral como dominio específico. *Paideia*, 72, 203-232.
- PECHARROMÁN, I. Y POZO, J. I. (2006). ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemológicas intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. MATEOS, E. MARTÍN Y M. DE LA CRUZ (Eds.), *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- PECHARROMÁN, I. Y POZO, J. I. (en prensa). Epistemologías intuitivas de los adultos: influencia de la edad, el nivel de instrucción y el dominio de conocimiento. *Estudios de Psicología*.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, M, MATEOS, M., SCHEUER, N. Y MARTÍN, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. MATEOS, E. MARTÍN Y M. DE LA CRUZ (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumno* (pp. 55-94). Barcelona: Graó.
- PERRY, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: P.U.F. (Trad. cast. N. Vidal, *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971).
- PINTRICH, P. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. En B. HOFER & P. PINTRICH (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 389-414). Mahwah: LEA.
- POZO, J. I., SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P., MATEOS, M., MARTÍN, E. Y DE LA CRUZ, M. (Eds.) (2006). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- PUTNAM, H. (1985). *Reason, Truth and History*. (Trad. cast., de J. M. Cloquell: *Razón, verdad e historia*, Madrid: Tecnos, 2001).
- SCHEUER, N. Y POZO, J. I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. P. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. MATEOS,

- E. MARTÍN Y M. DE LA CRUZ (Eds.), *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- SCHOMMER, M. (1990). Effects of Beliefs about de nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusión. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-331.
- SCHRAW, G., BENDIXEN, L. & DUNKLE, M. (2002). *Development and Validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI)*. En B. HOFER Y P. PINTRICH (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261-275). Mahwah: LEA.
- SINNOT, J. D. (1984). Postformal reasoning: The relativistic stage. En M. L. COMMONS, F. A. RICHARDS Y C. ARMON, *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*. New York: Praeger.
- TURIEL, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En E. TURIEL, I. ENESCO Y J. LINAZA (Comps.), *El mundo social en la mente infantil*. (pp. 37-68). Madrid: Alianza Editorial.

Dirección de contacto: Juan Ignacio Pozo. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Avenida Iván Pavlov, 6. E-mail: nacho.pozo@uam.es