

El Contexto en la Epistemología Personal: Consideraciones Teóricas y Exploraciones Empíricas

Francisco Antonio Leal Soto^{1, 2}

Universidad de Tarapacá, Iquique, Chile

Carlos Espinoza Henríquez

Marco Iraola Barboza

Mónica Miranda Cruz

Universidad de Tarapacá, Arica, Chile

Compendio

En la investigación sobre epistemología personal, se ha tenido escasamente en cuenta el contexto. En este artículo, exponemos razones teóricas que muestran la importancia de considerar el contexto al que la epistemología personal hace referencia, así como el contexto en el que las creencias son declaradas. Proponemos que la comprensión epistemológica referida a y declarada en contextos especializados, podría ser diferente que la referida a y declarada en contextos no especializados. Presentamos dos estudios exploratorios cuyo objetivo fue determinar si la comprensión epistemológica es distinta en contextos referencial y declarativo distintos. Los resultados mostraron que la comprensión epistemológica referida a y declarada en el contexto pedagógico -especializado- es mayor que cuando es referida a y declarada en un contexto social informal - no especializado. Sugerimos que es importante incorporar los contextos declarativo y referencial, así como la distinción entre contexto especializado y no especializado, en la investigación en epistemología personal.

Palabras clave: Epistemología personal; comprensión epistemológica; contexto referencial; contexto declarativo; contexto pedagógico.

Context in Personal Epistemology: Theoretical Considerations and Empirical Explorations

Abstract

In personal epistemology research, context has been scarcely kept in mind. In this paper, theoretical reasons are presented that show the importance of considering the context to which the personal epistemology makes reference, as well as the context in which the beliefs are declared. We propose that epistemological understanding referred to and declared in specialized contexts, could be different than the one referred to and declared in non specialized contexts. Two exploratory studies were carried out in order to answer the research question: Are epistemological understanding different in different reference and declarative contexts? In both studies, epistemological understanding referred to and declared in the specialized pedagogic context was bigger than when it is referred to and declared in a non-specialized, an informal social context. It is suggested that it is important to incorporate declarative and referential contexts, as well as the distinction among specialized and non-specialized context, in personal epistemology research.

Keywords: Personal epistemology; epistemological understanding; reference context; declarative context; pedagogical context.

La epistemología personal, es decir, el conjunto de creencias que las personas sostienen acerca del cono-

cimiento y del proceso de conocer, ha sido una preocupación creciente de los investigadores en Psicología Educacional en las últimas décadas (e.g., Bendixen & Rule, 2004; Brownlee & Berthelsen, 2006; Hofer, 2004a, 2004b; Hofer & Pintrich, 1997, 2002; Limón, 2006a; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006). Diferentes líneas de investigación han dado origen a varios modelos teóricos al respecto, pero la mayor parte de ellos tienen líneas gruesas muy similares y contribuyen a una visión coherente de la epistemología personal. La característica compartida más importante es que las creencias epistemológicas pueden caracterizarse en términos de la sofisticación para entender la realidad, entre los ex-

¹ Dirección: Avda. Luis Emilio Recabarren, 2477, Iquique, Chile. Tel.: (56) 57 483498; Fax: 484148. E-mail: fleal@uta.cl

² Los autores desean agradecer a los correctores anónimos de la Revista Interamericana de Psicología, cuyos comentarios fueron de gran valor para la preparación de la versión final. Este trabajo ha sido realizado con apoyo del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (FONDECYT) del Gobierno de Chile, proyecto FONDECYT 1061282. Parte de los estudios reportados aquí fueron presentados como tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología en el Departamento de Filosofía y Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Tarapacá, por los autores secundarios.

tremos marcados por una comprensión objetiva directa y una comprensión subjetiva mediada por marcos de referencia que pueden ser evaluados.

A este respecto, la propuesta más integradora es la de Kuhn y Weinstock (2002). Para estos autores, la comprensión epistemológica resulta de la coordinación entre las dimensiones objetiva y subjetiva del conocimiento, y ocurre en tres etapas sucesivas: la primera en que predomina el componente objetivo y por tanto el conocimiento es asumido como verdadero o falso; una segunda en que predomina el componente subjetivo y por tanto el conocimiento es asumido como válido por el solo hecho de ser sostenido por alguien; y la tercera, en que ambos se coordinan y por tanto el conocimiento es comprendido como esencialmente subjetivo pero sujeto a evaluaciones objetivables. Concordantemente, llaman a estas etapas absolutista-dualista, multiplicista y evaluadora, respectivamente. Adicionalmente, distinguen entre distintos ámbitos de juicio – gusto, estético, valórico, social y natural – respecto de cada uno de los cuales la evolución sería diferenciada, en ese orden. El ámbito del gusto sería en el que primero se pasaría desde el nivel absolutista al multiplicista, puesto que habría muchas posibilidades de experiencias en las cuales se vivencia la diversidad; en cambio, el ámbito del mundo natural sería en el que esta transición sería más difícil, ya que las afirmaciones acerca de la naturaleza aparecen como unívocas la mayor parte del tiempo. En otras palabras, se asumiría con más facilidad que dos personas pueden tener razón al mismo tiempo si en lo que difieren es en algo como “comer ají es agradable”, que si su discrepancia es en algo como “mezclar amarillo y azul resulta en verde”, caso este último en que habría que comprender que podría estarse hablando con referencias distintas, por ejemplo los pigmentos de las pinturas o la iluminación de un escenario. El paso del nivel multiplicista al evaluador ocurriría exactamente en el orden inverso; parece más fácil asumir que se puede someter a evaluación afirmaciones acerca del mundo natural que afirmaciones referidas al mundo social, y así hasta llegar a las afirmaciones basadas en el simple gusto personal.

Otro de los puntos en que prácticamente todos los modelos concuerdan, y que se refleja en los resultados empíricos, es que los niveles superiores son alcanzados por una proporción pequeña de personas, generalmente con niveles altos de escolaridad (King & Kitchener, 1994; Kuhn & Weinstock, 2002). La consideración del conocimiento en sí mismo como relativo a marcos de referencia que los contextualizan y cuya explicitación permite un escrutinio, parece un logro sofisticado y relativamente poco común. Por ejemplo, si se presenta una discrepancia ficticia entre dos personas acerca de la afirmación “1+1>2”, muy pocas personas podrían reconocer la necesidad de explicitar el contexto, ya que

se asume habitualmente el contexto matemático; sin embargo, alguien podría plantearse legítimamente que en el contexto literario esa expresión traduce adecuadamente los versos del poeta uruguayo Mario Benedetti: “Si te quiero es porque sos / mi amor, mi cómplice y todo / y en la calle, codo a codo, somos mucho más que dos”. Sólo en este último caso, podría plantearse la posibilidad de que ambos puntos de vista, el que afirma la falsedad de la afirmación como el que afirma su veracidad, pudieran coexistir.

Sin embargo, los modelos teóricos también comparten varias críticas y elementos confusos (Chandler, Hallett, & Sokol, 2002; Hofer, 2001, 2002, 2004a; Hofer & Pintrich, 1997; Limón, 2006a; Pintrich, 2002; Schraw & Sinatra, 2004). Uno de estos tópicos confusos alude a la generalidad o especificidad de las creencias epistemológicas, como ha sido analizado en profundidad por Limón (2006b) y por Muis et al. (2006). Este tópico se relaciona directamente con otro: si las creencias epistemológicas son estables a través de los contextos o si, por el contrario, son sensibles a la influencia contextual. Mientras la generalidad-especificidad ha recibido mucha atención en la investigación, permitiendo a los investigadores avanzar hacia temas mucho más finos como la relación entre las creencias generales y las creencias específicas de dominio (Hofer, 2006; Limón, 2006b; Muis et al., 2006), el rol del contexto ha sido mucho menos considerado, principalmente en la investigación empírica, y requiere mayor atención. El objetivo de este artículo es establecer ciertas distinciones en relación al contexto y mostrar que la inclusión de estas distinciones en estudios empíricos podría ser relevante. Específicamente, se explora si los contextos a los cuales las creencias hacen referencia y los contextos en los cuales las creencias son expresadas, influyen en el nivel de comprensión epistemológica evidenciado. Esto tendría tanto relevancia teórica, ya que implicaría conceptualizar de manera más específica el contexto, como metodológicas, ya que exigiría tener en cuenta el contexto declarativo en la investigación en epistemología personal.

Hay varias razones para tomar en cuenta la influencia del contexto en los procesos cognoscitivos. Como señalan Alexander y Murphy (1998), hay una creciente aceptación de que el conocimiento está inmerso en un contexto sociocultural, y de que el conocimiento que es traído al nivel consciente se vincula a las características del contexto y a los recursos disponibles en él (Prawatt, 1989). La importancia asignada a un conocimiento específico comparado con otros aparece muy relacionada a la situación (Alexander, Schallert, & Hare, 1991), y hay evidencia empírica reciente de que el contexto argumental influye en la habilidad de los estudiantes para reconocer argumentos falaces (Neuman, Weinstock, & Glasner, 2006).

Buehl y sus colaboradores (Buehl & Alexander, 2001, 2006; Buehl, Alexander, & Murphy, 2002) han señalado que las creencias acerca del conocimiento podrían compartir las características del propio conocimiento, entre ellas su carácter situacional y/o contextual. En particular, ellos sostienen que las creencias acerca del conocimiento son moldeadas por el contexto sociocultural, y la relevancia o saliencia de ciertas creencias epistemológicas puede ser incrementada por el contexto o la situación específica (Buehl & Alexander, 2006). Hay evidencia empírica para apoyar esta afirmación. Estudios realizados utilizando el modelo de Schommer (1990) y los instrumentos derivados del mismo, llevados a cabo en diferentes contextos culturales – Chile, China, Japón, Singapur, Corea del Sur y los Estados Unidos de Norteamérica – han mostrado que el tipo y la importancia relativa de las creencias epistemológicas son diferentes en estos diferentes contextos culturales (Arredondo & Rucinsky, 1996; Chan, 2002, 2003; Chan & Elliot, 2002; Purdie, Hattie, & Douglas, 1996; Qian & Pan, 2002; Youn, 2000). Resultados similares se han encontrado usando el esquema de Perry (1970) al comparar resultados entre estudiantes chinos y estadounidenses (Zhang, 1999).

Estudios que comparan las creencias epistemológicas referidas a o inmersas en contextos académicos específicos – e.g., diversas disciplinas – muestran que las creencias que emergen o son relevantes no son las mismas en los diferentes contextos (Buehl et al., 2002; Hofer, 2000; Paulsen & Wells, 1998). Otros estudios sugieren que algunas características del ambiente sociocultural, como la TV o los textos disponibles (Hall, Chiarello, & Edmonson, 1996) o el nivel educacional de los padres (Schommer, 1993) tienen efectos sobre las creencias epistemológicas y su desarrollo.

Concordantemente, se han propuesto varios modelos para la epistemología personal que reconocen su carácter contextual o situado. Schommer-Aikins (2004) ha propuesto un modelo teórico en el cual las creencias acerca del conocimiento y los modos de conocer, así como las relativas al aprendizaje, están inmersas y conformadas en perspectivas culturales, e interactúan entre ellas. Sugiere considerar las creencias acerca del conocimiento como un sistema-entre-otros-sistemas, adoptando la perspectiva sistémico-ecológica de Bronfenbrenner (1979, en Schommer-Aikins, 2004). En este modelo, las perspectivas culturales serían el sistema más amplio, en cuyo contexto se conformarían los sistemas de creencias acerca del conocimiento, por una parte, y acerca del aprendizaje, por otra. Estos dos últimos, inmersos en el sistema cultural, influirían en un tercer sistema relacionado, el de las creencias acerca de los modos de conocer. Estos tres sistemas de creencias – acerca del conocimiento, acerca del aprendizaje y acer-

ca de los modos de conocer – influirían, sea directamente o unos a través de los otros, sobre otros dos sistemas, el de aprendizaje autorregulado y el del rendimiento en la sala de clases. Así, las creencias epistemológicas se vincularían interactivamente tanto con las perspectivas culturales más amplias, como con sistemas vinculados directamente a la actuación de la persona, como el de aprendizaje autorregulado o el de ejecución en el contexto escolar.

Buehl y Alexander (2006) presentan un modelo anidado, considerando las creencias epistemológicas como un subconjunto del sistema amplio de creencias, que está inmerso en el contexto sociocultural. Las creencias epistemológicas, a su vez, están conformadas por creencias epistemológicas generales y por creencias epistemológicas específicas de dominio, estas últimas enmarcadas en las primeras. Las creencias epistemológicas influyen recíprocamente con el sistema amplio de creencias, y este último tiene una relación recíproca con el contexto sociocultural.

Muis et al. (2006) propusieron la teoría de los dominios integrados en epistemología (Theory of Integrated Domains in Epistemology [TIDE]). Este modelo incluye las creencias generales en el contexto sociocultural, interactuando con las creencias académicas, las que están contenidas en contextos académicos inmersos a su vez en el contexto sociocultural, y con las creencias específicas de dominio, situadas en contextos instrucionales específicos, los que, a su vez, están contenidos en contextos académicos. Las creencias académicas y disciplinares también interactúan entre sí, y la importancia relativa de cada nivel de creencias (general, académico o disciplinar) es variable a lo largo de la vida, siendo inicialmente más relevantes las creencias del nivel general, mientras las creencias más específicas van ganando progresivamente mayor importancia con la edad y la experiencia en dominios específicos, a medida que disminuye la importancia relativa de las creencias generales.

El nivel académico es asumido en este modelo como un nivel diferenciado dentro de las creencias epistemológicas, como Buehl y Alexander (2001) habían propuesto anteriormente, debido a las particulares características de la escolarización – las escuelas proveen contextos específicos y críticos para el aprendizaje debido a que son instituciones sociales con ese específico y expreso propósito (Alexander & Murphy, 1998; Buehl & Alexander, 2006). En palabras de Bernstein (1990), la escuela constituye un contexto altamente especializado (este concepto será ampliado más adelante). Estas características distintivas de la escolarización harían que el conocimiento en este contexto tenga también características específicas que eliciten creencias epistemológicas específicas.

Estos tres modelos intentan hacerse cargo de la naturaleza situada o contextual de las creencias epistemológicas. Hammer y sus colaboradores (Hammer & Elby, 2002; Louca, Elby, Hammer, & Kagey, 2004), sin embargo, van más allá, con una propuesta muy diferente. Para ellos, no hay creencias epistemológicas en el sentido sugerido por los modelos anteriores, sino recursos epistemológicos, muchos de ellos disponibles, que son activados diferencialmente de acuerdo a las demandas de la situación. Esto es, la emergencia de los recursos epistemológicos sería completa e inherentemente ligada al contexto, y esencialmente variable de una situación a otra.

Así, es claro que la escasa consideración del contexto en la investigación relativa a la epistemología personal no se debe a falta de consideración teórica. Probablemente esté más relacionada con la amplitud y ambigüedad del concepto, con los problemas para definirlo y con su carácter evasivo, como Limón (2006b) ha señalado.

En sentido amplio, contexto son todas las circunstancias y condiciones que rodean a un evento; en un sentido más restringido, son todas las circunstancias y condiciones que son necesarias tener en cuenta para entender el evento. En la comunicación, el contexto permite a los participantes definir las dimensiones relevantes de una situación comunicativa, por ejemplo, la actividad de que se trata (e.g., un almuerzo familiar o una actividad lectiva en la sala de clases), los participantes y sus roles (e.g., amigo, profesor, padre), y así sucesivamente.

Bernstein (1990) introdujo una distinción útil en relación al contexto. Trabajando desde un enfoque sociolingüístico, distinguió entre contextos comunicacionales especializados y no especializados. Estrictamente hablando, un contexto comunicacional especializado es un contexto fuertemente clasificado, esto es, un contexto en el cual la interacción está vinculada con la situación o los principios espaciales muy estrechamente. Un contexto especializado tiene claramente definidos los roles y las reglas de comportamiento, requiriendo que los participantes dispongan de códigos lingüísticos específicos para identificar y desempeñar los roles y las conductas esperadas. Así, sólo las personas que disponen de esos códigos o reglas de reconocimiento pueden reconocer el carácter especializado de la interacción y responder a su naturaleza específica; las personas que no disponen de dichos códigos fallarán en reconocer el carácter especializado de la interacción y responderán a ella de una manera no especializada, como si fuera una situación común y no una especializada.

Según Bernstein (1990), la escuela constituye un contexto altamente especializado; en ella, la mayor parte de las interacciones están reguladas por códigos es-

pecíficos, estrechamente ligados a la situación escolar, que es necesario conocer para desempeñarse adecuadamente en ella desde el punto de vista de las interacciones sociales. Esta naturaleza especializada de las actividades y tareas escolares podría ser una explicación para la escasa transferencia del aprendizaje escolar a situaciones naturales, como ha sido ampliamente señalado en la literatura (e.g., Gardner, 1991). Como los profesores ven en su experiencia cotidiana en la sala de clases, muchos estudiantes que no son capaces de resolver problemas planteados en términos de la vida real, pueden resolverlos cuando son replanteados en los formatos escolares estándar; estos estudiantes no reconocen el problema planteado en códigos de vida cotidiana como el mismo problema planteado en formato escolar, porque no tienen las claves apropiadas para hacerlo en el contexto natural, claves que sí están presentes en el contexto escolar. Ellos diferencian entre el contexto escolarizado y el contexto cotidiano, y usan diferentes tipos de respuesta.

En la investigación sobre epistemología personal, “contexto” ha sido usado refiriéndose al menos a varios significados distintos: el dominio o disciplina de conocimiento al cual las creencias se refieren (e.g., Buehl et al., 2002; Schommer & Walker, 1995); variables específicas del ambiente social de las que se piensa que podrían tener influencia sobre las creencias epistemológicas, como la educación de los padres o el acceso a recursos de información (e.g., Hall et al., 1996; Schommer, 1993); el entorno cultural (e.g., Alexander, Murphy, Guan, & Murphy, 1998; Chan, 2002, 2003); y las características específicas de la situación (e.g., Hammer & Elby, 2002; Hofer, 2004b).

Kuhn y Weinstock (2002), que presentan un modelo de desarrollo de la comprensión epistemológica, aluden al dominio de los juicios epistemológicos en un sentido aún distinto que el señalado aquí. En su uso, “dominio” es un concepto en que se combinan el tipo de criterio empleado en la valoración y el contenido al que refiere el juicio: gusto personal, estética, valores, mundo natural y mundo social. Siendo así, esta conceptualización de dominio refiere también, al menos parcialmente, al contexto, en el mismo sentido que lo hace la conceptualización de dominio como disciplina.

Incluso más allá de estos diferentes significados con que ha sido usado el término contexto, es necesario hacer una distinción adicional, que ha sido enunciada pero no considerada en la investigación en epistemología personal. Cuando se pide a una persona expresar su acuerdo o desacuerdo con afirmaciones como: “En Matemáticas, el conocimiento es o verdadero o falso”, o se le plantea la situación: “Camino a casa, Juan comentó que la tarea había estado difícil, y Pedro discrepó señalando que había estado fácil” y se le pregunta si sólo uno o

ambos pueden tener razón, el contexto – la disciplina formal de las Matemáticas o una conversación casual de vuelta a casa – es propuesto en la afirmación misma, es parte del ítem de evaluación. Esto es, la pregunta es acerca de una creencia que tiene sentido en una disciplina, situación o contexto específico definido al que se hace referencia explícita en el ítem. Llamaremos a esto “contexto referencial” o “contexto de referencia”, para significar que la creencia expresada hace referencia a ese contexto específico, definido en el mismo ítem de evaluación o en la declaración misma de la creencia.

Pero Limón (2006b) y Hofer (2006) advierten acerca de las diferencias entre las creencias expresadas (o profesadas) y las enactuadas, al señalar que las creencias son manifestadas en acciones concretas en contextos específicos, y son afectadas por estos contextos. Es en este sentido que el contexto adquiere su real significado, porque provee las claves para la comprensión de las creencias.

La declaración de una creencia es, en sí misma, una acción que es realizada en un contexto. Como ha sido claramente notado, las creencias suelen ser implícitas, por lo que su explicitación generalmente requiere algún tipo de interpellación (Limón, 2006b). En la investigación en epistemología personal, esta interpellación ha tomado generalmente la forma de entrevistas abiertas (e.g., Perry, 1970), entrevistas semiestructuradas (e.g., King & Kitchener, 1994), y procedimientos de papel y lápiz de diverso tipo: escalas tipo likert (e.g., Schommer, 1990), o el novedoso procedimiento propuesto por Kuhn y Weinstock (2002). Lo que todos estos procedimientos comparten, a pesar de su diversidad, es que constituyen un contexto en el cual las creencias se explicitan a través de una declaración formal expresamente solicitada, sea por una acción verbal o por una acción escrita. Llamaremos a estos contextos, en que las creencias son requeridas y declaradas, “contextos declarativos”.

Las características del contexto declarativo, entonces, deberían ser tomadas en cuenta. ¿Será la creencia declarada por un profesor respecto a si todos los niños pueden aprender, la misma si quien consulta es un colega o un supervisor? ¿Será la misma si la consulta es efectuada como parte de un proceso de evaluación institucional o en medio de una actividad social? O, en el caso de un alumno, ¿manifestará la misma creencia respecto del aprendizaje de las matemáticas si se lo consulta el profesor de matemáticas en el transcurso de una clase de matemáticas o su madre en el camino de vuelta a casa?

En el caso de la investigación, el contexto declarativo es un contexto de evaluación, un contexto definido por una relación en que hay un actor – el investigador o quien recoja la información para él – que requiere a otro – que es quien efectúa la declaración – y que,

además, suele estar rodeado de otras formalidades – por ejemplo, una declaración de consentimiento. En términos de Bernstein (1990), la situación de evaluación constituye un contexto altamente especializado, que, en el caso de la investigación educativa, ocurre en un contexto escolar, el que, como ya se ha mencionado, constituye por sí mismo un contexto especializado; se tiene, entonces, una situación especializada – la situación de evaluación – en un contexto especializado – la situación escolar.

En los estudios reportados aquí, exploramos si estas distinciones podrían resultar útiles en la investigación en epistemología personal. Se abordan dos preguntas: ¿Es relevante para la investigación en epistemología personal la distinción entre los contextos referencial y declarativo? ¿Tiene influencia en la comprensión epistemológica la naturaleza especializada o no especializada del contexto? Preguntas más específicas se plantean en cada estudio.

Estudio 1

En el primer estudio se realizó una exploración del efecto de ambos tipos de contexto – referencial y declarativo – considerados conjuntamente. Se implementó un diseño experimental tomando en cuenta ambos contextos, referencial y declarativo, tanto especializado como no especializado. La pregunta de investigación en este estudio fue: ¿Influyen los contextos declarativo y referencial especializado y no especializado en el nivel de comprensión epistemológica? La hipótesis postuló que el grupo expuesto a contextos declarativo y referencial especializados simultáneamente mostraría mayor nivel de comprensión epistemológica que el grupo expuesto a contextos declarativo y referencial no especializados simultáneamente.

Método

Participantes

Noventa estudiantes del último curso de enseñanza secundaria de una escuela pública de una ciudad chilena de mediano tamaño participaron en este estudio. La edad fluctuó entre 17 y 19 años, siendo 52 (58%) hombres y 38 (42%) mujeres. Estos 90 participantes fueron seleccionados de una muestra total de 109 estudiantes que participaron en las actividades, con el objetivo de balancear los dos grupos descritos más adelante en Procedimiento, a través de un muestreo aleatorio simple en el grupo con más participantes.

Instrumento

En términos generales, se usó el procedimiento de papel y lápiz de Kuhn y Weinstock (2002) para evaluar

comprensión epistemológica. En el procedimiento propuesto por estos autores, la comprensión epistemológica se expresa a través de juicios sobre pares de afirmaciones contrapuestas. El procedimiento consiste típicamente en presentar dos afirmaciones contrapuestas sostenidas por dos personas ficticias, y preguntar si sólo una puede estar en lo correcto o si ambas podrían tener algo de razón, pregunta que evalúa el paso de la etapa absolutista-dualista a la multiplicista. Si la respuesta es que ambos podrían tener algo de razón, entonces se plantea una segunda pregunta, que evalúa el paso de la etapa multiplicista a la evaluadora: si uno de los dos planteamientos podría ser mejor o tener más razón que el otro. Este procedimiento ha mostrado una buena validez en comparación con procedimientos más extensos y profundos, según ha sido reportado por sus autores.

Tomando este procedimiento como base, se diseñó un conjunto de 15 pares de afirmaciones contrapuestas sostenidas por dos profesores en un contexto claramente educativo. A continuación, para cada uno de estos pares, se preparó uno equivalente y alternativo con el mismo contenido, pero esta vez las afirmaciones eran sostenidas por dos amigos en un contexto social informal. Se tuvo así dos conjuntos de ítems con los mismos contenidos, pero en dos tipos de contextos referenciales, uno especializado (el contexto pedagógico) y uno no especializado (el contexto social informal).

Estos 30 ítems fueron administrados en dos ocasiones con una semana de intervalo, a una muestra de 60 estudiantes universitarios, y el acuerdo en las respuestas entre ambas aplicaciones se calculó para cada ítem. Se buscaba ítems con alta estabilidad en ambos contextos de referencia simultáneamente; 12 alcanzaron este criterio. Así, el instrumento fue reestructurado con estos 12 ítems, 6 en cada contexto de referencia (ver Apéndice). Esta nueva forma fue administrada dos veces en la misma sesión, con una tarea distractora (completar una ficha de datos demográficos) entre ambas administraciones, a una nueva muestra de 68 estudiantes universitarios. Las respuestas fueron codificadas con 0, 1 o 2, correspondiendo respectivamente a los niveles absolutista-dualista, multiplicista y evaluador de comprensión epistemológica, y los puntajes de los 6 ítems de cada contexto de referencia fueron sumados; así, los resultados en cada contexto de referencia podían variar entre 0 – todas las respuestas en el nivel absolutista – y 12 – los 6 ítems en el nivel evaluador. El acuerdo en las respuestas a cada ítem en el caso de esta aplicación simultánea fue muy similar al obtenido en la aplicación con una semana de intervalo – lo que es relevante para el diseño del segundo estudio – y varió entre 77% y 94%, con una media de 84.2%; y la correlación test-retest para las puntuaciones totales fueron $r=.70$ para el contexto de referencia especializado y $r=.83$ para el

contexto de referencia no especializado (Avalos & Malebrán, 2007).

En el caso de este primer estudio, cada participante completó sólo una parte del instrumento, la que contenía los seis ítems referidos al contexto especializado o la que contenía los seis ítems referidos al contexto no especializado, concordantemente con el contexto declarativo en que estuvieron involucrados.

Procedimiento

Cuatro cursos completos fueron invitados a participar en una actividad escolar especial, como parte de su día habitual de trabajo, al comienzo de la jornada escolar; a quienes no estuvieron de acuerdo en participar se les dio la posibilidad de realizar una actividad alternativa. Los participantes fueron aleatorizados en dos grupos. Un grupo fue asignado al contexto especializado y el otro al contexto no especializado, y cada grupo fue conducido a un lugar diferente.

El grupo correspondiente al contexto especializado fue conducido al auditorio del establecimiento escolar, donde se les informó que, como parte de un programa de investigación, ellos podrían participar en una conferencia o ir a una actividad alternativa. Aquellos que accedieron a participar en la conferencia, firmaron un formulario de consentimiento y luego participaron en una conferencia formal acerca de habilidades sociales, ofrecida por una conferencista muy formal, lo que fue remarcado por su vestimenta, su lenguaje, su expresión corporal y el estilo muy escolarizado de la conferencia, incluyendo una presentación de PowerPoint. La presencia de autoridades de la escuela contribuyó aún más a conformar un ambiente altamente formalizado. En un momento durante la conferencia, se les solicitó a los estudiantes que completaran el instrumento, correspondiente a los ítems referidos al contexto especializado.

El grupo correspondiente al contexto no especializado, por su parte, fue conducido a una playa cercana por dos jóvenes monitores, vestidos con ropa deportiva muy juveniles, sin presencia de personal de la escuela. En la playa, participaron en actividades recreativas por aproximadamente una hora. Al finalizar, los monitores les solicitaron completar el instrumento de manera casual, sin instrucciones compulsivas, pero informándoles que esto era parte de una investigación. Los que aceptaron participar recibieron el instrumento con los ítems referidos al contexto no especializado. Junto con el instrumento, completaron también un formulario de consentimiento.

Análisis de Datos

Una vez que se recogieron los datos y se calcularon las puntuaciones de cada participante, se calcularon las medias de cada grupo, las que fueron comparadas mediante un ANOVA de una vía.

Resultados

Las medias y desviaciones estándar de la comprensión epistemológica para cada grupo se presentan en la Tabla 1. El ANOVA confirmó la significación de la diferencia observada entre las medias de ambos gru-

pos ($F=4.435$, $gl =1$, $p< .05$), lo que apoya la hipótesis de que la comprensión epistemológica sería mayor en el grupo expuesto a contexto declarativo y referencial especializado que en el expuesto a contexto declarativo y referencial no especializado.

Tabla 1

Medias y Desviaciones Estándar para la Comprensión Epistemológica en Dos Contextos Declarativos

Grupo (Contexto declarativo)	Comprensión epistemológica	
	<i>M</i>	<i>SD</i>
No especializado (Actividad recreativa)	6.91	1.20
Especializado (Conferencia formal)	7.42	1.10

Estudio 2

En el segundo estudio se exploró el efecto de los contextos declarativo y referencial, cada uno de manera independiente, sobre la comprensión epistemológica. Se diseñó una situación experimental similar a la del estudio 1, con la diferencia que en esta ocasión se solicitó a los participantes declarar su comprensión epistemológica referida tanto a contexto especializado como no especializado en cada uno de los contextos declarativos. La hipótesis de trabajo fue que el contexto declarativo especializado facilitaría el reconocimiento del contexto referencial especializado, por lo que la comprensión epistemológica referida a ese contexto debería ser mayor en el contexto declarativo especializado que en el contexto declarativo no especializado, lo que no debería ocurrir en el caso de la comprensión epistemológica referida al contexto no especializado, en que debería ser similar en ambos contextos declarativos.

Método

Participantes

Los participantes fueron 48 profesores de enseñanza secundaria de una escuela semi-pública de la misma ciudad que el estudio 1, que fueron distribuidos aleatoriamente en dos grupos de 24 participantes cada uno, luego de acceder voluntariamente a participar en la actividad. Las edades fluctuaron entre 27 y 56 años, y la distribución por sexo resultó relativamente equilibrada (46% mujeres y 54% hombres).

Instrumento

Se utilizó el mismo instrumento descrito en el estudio 1. En este caso, cada participante completó ambas partes del instrumento, la que contenía los seis ítems referidos al contexto especializado y la que contenía los seis ítems referidos al contexto no especializado, cualquiera

que fuera el contexto declarativo en que estuvieron involucrados. Las puntuaciones se obtuvieron también de la misma manera, por lo que variaron entre 0 y 12 para cada contexto referencial.

Procedimiento

Obtenida la autorización de los directivos del establecimiento en que se desarrolló la experiencia, se tuvo acceso a todos los profesores en una de sus reuniones habituales. Allí, se les informó que se tendrían la posibilidad de participar en una actividad complementaria en que se les solicitaría una colaboración a través de una encuesta, y se invitó a quienes quisieran participar. De los presentes, 48 accedieron a participar en las actividades especiales, mientras que unos pocos declinaron hacerlo, y permanecieron en sus actividades habituales.

Estos voluntarios fueron divididos aleatoriamente en dos grupos de 24 participantes, y cada grupo fue entonces conducido a un espacio físico distinto, constituyendo los grupos correspondientes a contexto declarativo especializado y no especializado. Al grupo en condición de contexto declarativo especializado se le condujo a un aula en que la disposición de los asientos correspondía a la de una clase o charla, con lo que se esperó evocar en los docentes las reglas de reconocimiento de un contexto donde una persona expondrá un tema y el resto debe escucharla respetuosamente, delimitando así una fuerte clasificación. En la entrada de esta aula dos personas vestidas formalmente repartían una carpeta que contenía un lápiz y dos hojas, con lo que se esperaba generar en los profesores las reglas de realización de un contexto de evento formal en el que se debería tomar apuntes, esperando establecer con esto un fuerte enmarcamiento. Finalmente, ingresó al aula una persona reconocida por los profesores como experta en docencia, a quien el conductor formal de la actividad presentó como tal. Esta experta dictó una charla sobre educación, con lo que se esperó terminar de fijar los límites para mar-

car un contexto altamente especializado y formal. En un intermedio de la conferencia, se repartió la primera parte del instrumento y el conductor formal de la actividad dio las instrucciones para que fuera completado; la segunda parte fue aplicada de la misma manera, al terminar la segunda parte de la conferencia.

El contexto declarativo informal fue más difícil de realizar, debido a que, al realizarse dentro del establecimiento educacional, es imposible marcar una clasificación y un enmarcamiento completamente débiles y no vinculados al contexto educativo. Sin embargo, lo que se intentó hacer fue generar reglas de realización y de reconocimiento más ambiguas que dieran lugar a códigos diferentes que evocaran informalidad en los docentes. Para ello se reunió a los participantes en una sala en que la disposición de los asientos se acomodó en forma circular, brindando así las reglas de reconocimiento de un contexto más flexible, y no se dio ninguna instrucción inicial. Una vez sentados, los profesores comenzaron a hacer preguntas esperando que alguien o algo establecieran las reglas de realización y delimitara un enmarcamiento. En ese momento, dos personas jóvenes y vestidas muy deportiva e informalmente repartieron helados a los presentes, y como respuesta a quienes preguntaban, simplemente se les dijo que “eran para el calor” (que en la ciudad y época del año era, además, bastante) y que “la idea era relajarse”, intentando generar con esto una clasificación y un enmarcamiento ambiguos en que no se establece ninguna regla ni delimita de forma explícita el contexto, de manera que los docentes comenzaron a conversar entre ellos. Quince minutos después de iniciada la actividad, las mismas personas que repartieron los helados entregaron poco a poco, sin interrumpir la dinámica de encuentro social que se generó, la primera parte del instrumento, simplemente diciendo a cada par-

ticipante: “¿Sería tan amable de contestar esta encuesta?” Cuando se hubo entregado esta primera parte del instrumento, se sirvió refrescos. Luego se entregó la segunda parte del instrumento, del mismo modo que la primera. Transcurridos 45 minutos de iniciada la actividad, se agradeció a los profesores y la misma se dio por finalizada.

En el caso de ambos grupos, la administración de las dos partes del instrumento – las que hacen referencia al contexto especializado y al contexto no especializado – fue realizada en forma contrabalanceada, es decir, a la mitad de los participantes del grupo se les entregó primero la parte correspondiente al contexto referencial especializado y a la otra mitad la correspondiente al contexto referencial no especializado.

Análisis de Datos

Una vez que se recogieron los datos y se calcularon las puntuaciones de cada participante en ambos contextos referenciales, se calcularon las medias de cada grupo, las que fueron comparadas entre contextos declarativos mediante un ANOVA de una vía.

Resultados

Como se aprecia en la Tabla 2, no hubo diferencia significativa entre los contextos declarativo especializado y no especializado en la comprensión epistemológica en contexto referencial no especializado ($F=0.549, gl=1, p> .05$); en cambio, sí la hubo en el caso de la comprensión epistemológica en contexto referencial especializado, en que la expresada en el contexto declarativo especializado fue significativamente más alta que la expresada en el contexto declarativo no especializado ($F=4.135, gl=1, p< .05$).

Tabla 2

Medias y Desviaciones Estándar para la Comprensión Epistemológica en Contextos Referencial Especializado y No Especializado, según Contexto Declarativo

Contexto declarativo	Contexto referencial			
	No especializado		Especializado	
	M	SD	M	SD
No especializado	6.63	1.135	6.50	1.142
Especializado	6.92	1.558	7.17	1.129

Discusión General

Los resultados de ambos estudios apuntan en el sentido de las hipótesis: la comprensión epistemológica declarada en contextos especializados es más alta cuando también se refiere al contexto especializado. A pesar de

que las diferencias observadas en la comprensión epistemológica son pequeñas – lo que no es sorprendente, dado que, de acuerdo a Kuhn y Weinstock (2002), se esperaba que la mayor parte de los participantes concentraran sus juicios en el nivel multiplicista – alcanzan significación estadística, y son consistentes en los dos estudios.

Esto nos lleva a abrir la discusión sobre la importancia del contexto en la epistemología personal, llamando la atención sobre lo que hemos denominado el contexto declarativo. Hasta ahora, la consideración del contexto en la investigación en epistemología personal se ha concentrado principalmente en lo que hemos denominado el contexto referencial, sin mayor consideración del contexto en el cual las creencias son explícitadas. Los resultados de estos estudios exploratorios indican que el contexto en el cual las creencias son declaradas o explicitadas sí tiene relevancia y debería ser considerado.

Los seres humanos nos movemos en contextos definidos cultural y socialmente; nuestras actuaciones ocurren siempre en un contexto cultural y social que les da significado. Expresar nuestras creencias, incluso las epistemológicas, es una actuación que ocurre en un contexto sociocultural que, a la luz de los resultados expuestos, parece ejercer un efecto significativo.

La comprensión epistemológica podría verse influenciada por el contexto declarativo por varias razones. En primera instancia, habría que considerar la deseabilidad social (Edwards, 1990): las personas tienden a expresar las opiniones que estiman socialmente correctas, más que las suyas exactamente. En este trabajo, hemos explorado la influencia del carácter especializado o no especializado del contexto (Bernstein, 1990): el reconocimiento de ciertos códigos que configuran una situación especializada, parecería promover que las personas manifiesten creencias que evidencian una mayor comprensión epistemológica. En este caso los participantes, estudiantes y profesores, mostraron un mayor nivel de comprensión epistemológica al reconocer el contexto declarativo, el contexto en el cual se les solicitó expresar sus creencias, como un contexto escolar, lo que probablemente moviliza significados culturales, establece pautas relacionales y define ciertas expectativas de actuación. Ello, conjugado con el reconocimiento de las mismas claves en el contexto referencial, es decir, con el contexto al cual las creencias aluden directamente, podría haber influido en las creencias declaradas por los participantes. De aquí, es posible preguntarse si la epistemología personal expresada como resultado de las evaluaciones realizadas en el contexto de las investigaciones refleja efectivamente la epistemología que las personas movilizan en su vida cotidiana.

Sin pretender conclusión alguna, dado el carácter exploratorio que hemos dado a este trabajo, creemos que los resultados aportan evidencia relevante para poner de relieve la importancia de considerar el contexto en la investigación en epistemología personal, y, particularmente, el contexto que aquí hemos llamado contexto declarativo, el contexto cultural y relacional que se configura al solicitar a una persona que declare o exprese

abiertamente sus opiniones o creencias, sobre todo cuando se trata de tópicos habitualmente implícitos y que son percibidos como importantes en el contexto especializado que resulta relevante para los actores, en este caso, el contexto pedagógico.

Referencias

- Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (1998). The research base for APA's learner-centered principles. In N. M. Lambert & B. L. McCombs (Eds.), *Issues in school reform: A sampler of psychological perspectives on learner-centered school* (pp. 25-60). Washington, DC: American Psychological Association.
- Alexander, P., Murphy, P. K., Guan, J., & Murphy, P. (1998). How students and teachers in Singapore and the United States conceptualize knowledge and beliefs: Positioning learning within epistemological frameworks. *Learning and Instruction*, 8(2), 97-116.
- Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61, 315-343.
- Arredondo, D., & Rucinsky, T. (1996). *Epistemological beliefs of chilean educators and school reform efforts*. Paper presented at the Tercer Encuentro Nacional sobre Tendencias Actuales en Educación, Santiago, Chile.
- Avalos, J., & Malebrán, J. (2007). *Adaptación y validación de un procedimiento de papel y lápiz para evaluar comprensión epistemológica*. Unpublished monograph, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.
- Bendixen, L. D., & Rule, D. C. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, 39, 69-80.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Vol. 4. Class, codes and control*. London: Routledge.
- Brownlee, J., & Berthelsen, D. (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years: An International Journal of Research*, 26(1), 17-29.
- Buehl, M., & Alexander, P. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review*, 13(4), 385-417.
- Buehl, M., & Alexander, P. (2006). Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research*, 45(1/2), 28-42.
- Buehl, M., Alexander, P., & Murphy, P. K. (2002). Beliefs about schooled knowledge: Domain specific or domain general? *Contemporary Educational Psychology*, 27, 415-449.
- Chan, K. W. (2002). *Students' epistemological beliefs and approaches to learning*. Paper presented at the AARE 2002 Conference, Brisbane, Australia.
- Chan, K. W. (2003). *Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: Cultural implications for research in teacher education*. Paper presented at the NZARE AARE Conference 2003, Auckland, New Zealand.
- Chan, K. W., & Elliot, R. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education student's epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 392-414.
- Chandler, M., Hallett, D., & Sokol, B. (2002). Competing claims about competing knowledge claims. In B. Hofer & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 145-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Edwards, A. L. (1990). Construct validity and social desirability. *American Psychologist*, 45, 287-289.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind*. New York: Basic Books.
- Hall, V. C., Chiarello, K. S., & Edmondson, B. (1996). Deciding where knowledge comes from depends on where you look. *Journal of Educational Psychology*, 88, 305-313.

- Hammer, D., & Elby, A. (2002). In B. Hofer & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 169-190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. Hofer & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hofer, B. K. (2004a). Introduction: Paradigmatic approaches to personal epistemology. *Educational Psychologist*, 31(1), 1-4.
- Hofer, B. K. (2004b). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 31(1), 43-56.
- Hofer, B. K. (2006). Domain specificity of personal epistemology: Resolved questions, persistent issues, new models. *International Journal of Educational Research*, 45(1/2), 85-95.
- 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.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. (Eds.). (2002). *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. Hofer & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Limón, M. (2006a). Introduction. *International Journal of Educational Research*, 45(1/2), 1-6.
- Limón, M. (2006b). The domain generality-specificity of epistemological beliefs: A theoretical problem, a methodological problem or both? *International Journal of Educational Research*, 45(1/2), 7-27.
- Louca, L., Elby, A., Hammer, D., & Kagey, T. (2004). Epistemological resources: Applying a new epistemological framework to science instruction. *Educational Psychologist*, 31(1), 57-68.
- Muis, K. R., Bendixen, L. D., & Haerle, F. C. (2006). Domain-generality and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review*, 18, 3-54.
- Neuman, Y., Weinstock, M. P., & Glasner, A. (2006). The effect of contextual factors on the judgment on informal reasoning fallacies. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59(2), 411-425.
- Paulsen, M. B., & Wells, C. T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education*, 39, 365-384.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Wilson.
- Pintrich, P. R. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. In B. Hofer & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 389-414). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Prawatt, R. S. (1989). Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 59, 1-41.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 87-100.
- Qian, G., & Pan, J. (2002). A comparison of epistemological beliefs and learning from science text between american and chinese high school students. In B. Hofer & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 365-385). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85, 1-6.
- Schommer, M., & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains? *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 424-432.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 31(1), 19-30.
- Schraw, G., & Sinatra, G. (2004). Epistemological development and its impact on cognition in academic domains. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 95-102.
- Youn, I. (2000). The culture specificity of epistemological beliefs about learning. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 87-105.
- Zhang, L. (1999). A comparison of U.S. and Chinese university students' cognitive development: The cross-cultural applicability of Perry's theory. *The Journal of Psychology*, 133(4), 425-439.

Received 03/12/2007

Accepted 04/09/2008

Francisco Antonio Leal Soto. Psicólogo, Magíster en Educación. Profesor Asistente, Coordinador de la Carrera de Psicología y del Programa de Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Tarapacá, sede Iquique, Chile.

Carlos Espinoza Henríquez. Psicólogo de la Universidad de Tarapacá, Chile. Se desempeña actualmente en el Departamento Administrativo de Educación Municipal de Curepto, Séptima Región, Chile.

Marco Iraola Barboza. Psicólogo. Universidad de Tarapacá, Chile.

Mónica Miranda Cruz. Psicóloga, Universidad de Tarapacá, Chile. Actualmente se encuentra cursando el "Diplomado en Educación de Niños con Discapacidad" en la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Apéndice - Ítems Equivalentes y Alternativos del Instrumento, Referidos a un Contexto Especializado (Pedagógico) y No Especializado (Social Informal)

A. Contexto Referencial Especializado (Pedagógico)

Claudio y Nicolás son dos profesores de la misma escuela que piensan distinto respecto de muchas cosas. A continuación, le presentamos algunas situaciones en que no han estado de acuerdo, y le pedimos su opinión al respecto. Cada situación es distinta de las demás, por lo que le solicitamos que las considere cada una por separado, independientemente de su respuesta a las otras situaciones.

En la exposición de los trabajos del taller de artes plásticas de la escuela, Nicolás alabó la belleza y la armonía de los trabajos, mientras Claudio argumentaba que eran toscos y feos.

En un debate organizado por un grupo de alumnos, Claudio opinó que el aborto es siempre inaceptable; Nicolás manifestó que, en algunos casos, el aborto no sólo es aceptable, sino una opción razonable.

Conversando con colegas en el recreo, Claudio comentó que le gustaba más hacer clases en la mañana; inmediatamente, Nicolás replicó que prefería hacerlas en la tarde.

En un consejo técnico en que comparaban los textos escolares que usaban distintos profesores, Nicolás prefirió la diagramación, las ilustraciones y el colorido presentado por una editorial, mientras Claudio prefirió el formato escogido por una editorial distinta.

Conversando con un grupo de alumnos en el recreo, Nicolás expresaba su gusto por las Matemáticas y las Ciencias Naturales, mientras Claudio defendía su preferencia por las Ciencias Sociales y el Lenguaje.

Cuando conversa con los alumnos sobre sus futuras opciones de estudio, Nicolás enfatiza la belleza y armonía de las ciencias exactas, mientras Claudio, en la misma situación, destaca lo hermoso que resulta moverse entre las distintas alternativas que se presentan en las ciencias sociales y humanas.

B. Contexto Referencial No Especializado (Social-Informal)

Álvaro y Alberto son dos amigos, vecinos del mismo barrio, que piensan distinto respecto de muchas cosas. A continuación, le presentamos algunas situaciones en que no han estado de acuerdo, y le pedimos su opinión al respecto. Cada situación es distinta de las demás, por lo que le solicitamos que las considere cada una por separado, independientemente de su respuesta a las otras situaciones.

Cuando fueron a una exposición de grabados de un pintor famoso, Alberto alabó la belleza y la armonía de los trabajos, mientras Álvaro argumentaba que eran toscos y feos.

A raíz de un titular que leyeron en el diario mientras iban al supermercado, Álvaro opinó que el aborto es siempre inaceptable; Alberto manifestó que, en algunos casos, el aborto no sólo es aceptable, sino una opción razonable.

En una conversación de fin de semana, Álvaro comentó que cuando joven le gustaba más estudiar en la mañana; inmediatamente, Alberto replicó que prefería hacerlo en la tarde.

Comparando textos escolares en una feria de libros a la que fueron con sus hijos, Alberto prefirió la diagramación, las ilustraciones y el colorido presentado por una editorial, mientras Álvaro prefirió el formato escogido por una editorial distinta.

En una de sus caminatas habituales, Alberto expresó su gusto por las Matemáticas y las Ciencias Naturales mientras fue al colegio, mientras Álvaro defendía su preferencia por las Ciencias Sociales y el Lenguaje.

Cuando conversa con su hijo mayor sobre sus futuras opciones de estudio, Alberto enfatiza la belleza y armonía de las ciencias exactas, mientras Álvaro, en la misma situación, destaca lo hermoso que resulta moverse entre las distintas alternativas que se presentan en las ciencias sociales y humanas.