

18-19

MÁSTER UNIVERSITARIO EN
INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA (PLAN
2016)

GUÍA DE ESTUDIO PÚBLICA



DESARROLLO EPISTEMOLÓGICO

CÓDIGO 22200534



Ámbito: GUJ - La autenticidad, validez e integridad de este documento puede ser verificada mediante el "Código Seguro de Verificación (CSV)" en la dirección <https://sed3.uned.es/valida/>



062B015BB2B4BAE52E61224CA1ED4528

18-19

DESARROLLO EPISTEMOLÓGICO
CÓDIGO 22200534

ÍNDICE

PRESENTACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN
REQUISITOS Y/O RECOMENDACIONES PARA CURSAR ESTA ASIGNATURA
EQUIPO DOCENTE
HORARIO DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE
COMPETENCIAS QUE ADQUIERE EL ESTUDIANTE
RESULTADOS DE APRENDIZAJE
CONTENIDOS
METODOLOGÍA
SISTEMA DE EVALUACIÓN
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA
RECURSOS DE APOYO Y WEBGRAFÍA



Nombre de la asignatura	DESARROLLO EPISTEMOLÓGICO
Código	22200534
Curso académico	2018/2019
Título en que se imparte	MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA (PLAN 2016)
Tipo	CONTENIDOS
Nº ETCS	5
Horas	125.0
Periodo	ANUAL
Idiomas en que se imparte	CASTELLANO

PRESENTACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

La asignatura *Desarrollo epistemológico* pretende transmitir al usuario la importancia crucial que tiene el marco epistemológico que adopta cada persona cuando afronta tareas de investigación en el campo de la psicología en general, y de la psicología del desarrollo humano a lo largo de todo el ciclo vital en particular.

Tenemos, en principio, tres niveles: 1) el propio marco epistemológico del investigador; 2) el marco epistemológico de las personas que participan en la investigación. El investigador debe conocer ambos. Lógicamente, el suyo será más elaborado que el de los participantes. Y hay, además, un tercer nivel: 3) el conocimiento de cómo evoluciona a lo largo del desarrollo individual el marco epistemológico de cada cual.

Con la asignatura *Desarrollo epistemológico* vamos a intentar responder a la pregunta de cómo evoluciona a lo largo de la vida el marco epistemológico general de las personas. La asignatura tiene cinco créditos, forma parte del Máster en "Investigación en Psicología" de la Facultad de Psicología de la UNED y forma parte de los Contenidos específicos (Optativas del Modulo II) del Itinerario de Psicología evolutiva y de la educación.

Comparte los objetivos formativos generales del Máster y sus contenidos son complementarios de las demás asignaturas de esta especialidad.

REQUISITOS Y/O RECOMENDACIONES PARA CURSAR ESTA ASIGNATURA

Es conveniente -pero no es imprescindible- ser capaz de leer de un modo fluido textos científicos; artículos de revistas y artículos de prensa escritos en inglés.

Asimismo se requiere el uso de las herramientas informáticas básicas para el procesamiento de textos.

También es conveniente disponer de conexión a la red para participar de los foros de la asignatura y para la realización de las actividades que se presenten a través de la plataforma virtual.

Es conveniente que los alumnos dispongan de conocimientos básicos sobre psicología del desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital.



EQUIPO DOCENTE

Nombre y Apellidos
Correo Electrónico
Teléfono
Facultad
Departamento

ANTONIO CORRAL ÍÑIGO
acorral@psi.uned.es
91398-7946
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

HORARIO DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE

El equipo docente de la asignatura *Desarrollo epistemológico* está formado por el profesor que aparece a continuación. Los alumnos podrán contactar con él para cualquier duda o problema relacionado con la asignatura mediante correo electrónico o postal, foros de debate, teléfono o en su propio despacho.

Antonio Corral Íñigo
Teléfono: 913987946
Correo electrónico: acorral@psi.uned.es
Horario de atención: Lunes, Miércoles y Viernes de 10 a 14.

COMPETENCIAS QUE ADQUIERE EL ESTUDIANTE

COMPETENCIAS GENERALES

CGT1 - Desarrollar el razonamiento crítico y la capacidad para realizar análisis y síntesis de la información disponible.

CGT2 - Tomar conciencia de la importancia de la adquisición del conocimiento científico a la luz de la teoría de la ciencia actual, así como de la diversidad metodológica.

CGT3 - Saber identificar las necesidades y demandas de los contextos en los que se exige la aplicación de herramientas metodológicas y aprender a proponer las soluciones apropiadas.

CGT4 - Preparar los datos para el análisis (desenvolverse en la relación entre bases de datos y análisis estadístico).

CGT7 - Analizar datos identificando diferencias y relaciones. Esto implica conocer las diferentes herramientas de análisis así como su utilidad y aplicabilidad en cada contexto.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

CE1 - Conocer los principales modelos teóricos que subyacen en los diversos ámbitos específicos de investigación.

CE2 - Conocer los principales métodos y técnicas de investigación específicas y sus aportaciones en contextos científicos particulares.

CE3 - Llegar a ser capaz de trasladar los conocimientos adquiridos en la investigación a contextos profesionales.

CE4 - Desarrollar habilidades para evaluar la investigación proyectada por otros



profesionales.

CE6 - Saber realizar una investigación válida y fiable en el ámbito de la línea de investigación.

CE7 - Saber interpretar los resultados obtenidos en la investigación.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Entendemos por marco epistemológico las concepciones que los individuos tienen sobre aspectos tales como la realidad, la idea de principio, la verdad, el conocimiento, el error, el azar y el cambio. Queremos conocer el desarrollo epistemológico general desde el punto de vista histórico y desde el punto de vista individual.

Al final el alumno podrá distinguir las distintas posturas epistemológicas existentes a lo largo del la historia y si este desarrollo histórico se reproduce en el desarrollo individual o no.

En concreto, vamos a considerar cuatro estilos epistemológicos: formista, mecanicista, organicista y contextualista

CONTENIDOS

Los estilos epistemológicos

Distinguimos entre creencias epistemológicas (Schommer, entre otros) y estilo epistemológico. Se han demostrado ciertas relaciones entre las creencias epistemológicas y el rendimiento educativo.

Algunas investigaciones han tratado de relacionar las creencias epistemológicas de los estudiantes con su rendimiento académico (Schommer, Calvert, Gariglietti y Bajaj, 1997). Otras estudian, también, la influencia de tales creencias en la interpretación que hacen los sujetos de determinados asuntos controvertidos como, por ejemplo, la relación entre el SIDA y el VIH (Kardash y Scholes, 1996). Por otra parte, Schommer (1994) está muy interesada en analizar la influencia que la educación y la cultura tienen en las creencias epistemológicas. Esta autora entiende por creencias epistemológicas lo que los sujetos creen acerca del origen, la certeza y la organización del conocimiento. Según ella las creencias epistemológicas de los individuos tenderían a ser conocimientos de dominio general más que de dominio específico (Schommer y Walker, 1995). Concibe las ideas epistemológicas como un sistema independiente, es decir, que no se desarrolla necesariamente de modo sincrónico con otros sistemas; las caracteriza como un *continuum* y no de un modo dicotómico y, por último, hipotetiza que las creencias epistemológicas cambian a lo largo del tiempo. Schommer no se pronuncia sobre el grado en el que la educación y la maduración contribuyen a este cambio: su teoría simplemente reconoce que ambos factores influyen en el desarrollo epistemológico.



Nosotros, por nuestra parte, estamos interesados en el estilo epistemológico y no en las creencias epistemológicas. Para ello seguimos a Pepper (1942) según es recogido por Harris, Fontana y Noel Dowds (1977) y, sobre todo, por Super y Harkness (2003). Super (1986/1995) ha elaborado un cuestionario en el que evalúa cuatro posibles estilos epistemológicos: formismo, mecanicismo, organicismo y contextualismo. En el cuestionario no se pide que la persona exprese sus creencias epistemológicas sino de que elija un determinado tipo de explicación ante un determinado comportamiento

Distinguimos entre creencias epistemológicas (Schommer, entre otros) y estilo epistemológico. Se han demostrado ciertas relaciones entre las creencias epistemológicas y el rendimiento educativo.

Algunas investigaciones han tratado de relacionar las creencias epistemológicas de los estudiantes con su rendimiento académico (Schommer, Calvert, Gariglietti y Bajaj, 1997). Otras estudian, también, la influencia de tales creencias en la interpretación que hacen los sujetos de determinados asuntos controvertidos como, por ejemplo, la relación entre el SIDA y el VIH (Kardash y Scholes, 1996). Por otra parte, Schommer (1994) está muy interesada en analizar la influencia que la educación y la cultura tienen en las creencias epistemológicas. Esta autora entiende por creencias epistemológicas lo que los sujetos creen acerca del origen, la certeza y la organización del conocimiento. Según ella las creencias epistemológicas de los individuos tenderían a ser conocimientos de dominio general más que de dominio específico (Schommer y Walker, 1995). Concibe las ideas epistemológicas como un sistema independiente, es decir, que no se desarrolla necesariamente de modo sincrónico con otros sistemas; las caracteriza como un *continuum* y no de un modo dicotómico y, por último, hipotetiza que las creencias epistemológicas cambian a lo largo del tiempo. Schommer no se pronuncia sobre el grado en el que la educación y la maduración contribuyen a este cambio: su teoría simplemente reconoce que ambos factores influyen en el desarrollo epistemológico.

Nosotros, por nuestra parte, estamos interesados en el estilo epistemológico y no en las creencias epistemológicas. Para ello seguimos a Pepper (1942) según es recogido por Harris, Fontana y Noel Dowds (1977) y, sobre todo, por Super y Harkness (2003). Super (1986/1995) ha elaborado un cuestionario en el que evalúa cuatro posibles estilos epistemológicos: formismo, mecanicismo, organicismo y contextualismo. En el cuestionario no se pide que la persona exprese sus creencias epistemológicas sino de que elija un determinado tipo de explicación ante un determinado comportamiento



METODOLOGÍA

El curso se impartirá en la modalidad a distancia y el vínculo entre los profesores y los alumnos, así como entre los miembros de un grupo de trabajo, se sostendrá de manera privilegiada a través de las herramientas que provee la plataforma virtual de la universidad. El profesor de la asignatura proporcionará a los alumnos un material didáctico autosuficiente en el que se traten todos estos aspectos, con las debidas ayudas didácticas y con la bibliografía de consulta o de ampliación para los que quieran profundizar en los distintos aspectos considerados.

El alumno realizará una actividad que puede estar referida a alguno de los 4 bloques o a todos tomados en conjunto.

La nota final será el resultado de la evaluación de la actividad realizada.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

TIPO DE PRIMERA PRUEBA PRESENCIAL

Tipo de examen No hay prueba presencial

TIPO DE SEGUNDA PRUEBA PRESENCIAL

Tipo de examen2 No hay prueba presencial

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA PRESENCIAL Y/O LOS TRABAJOS

Requiere Presencialidad No

Descripción

La nota final es la obtenida en la PEC

Criterios de evaluación

Ponderación de la prueba presencial y/o los trabajos en la nota final

Fecha aproximada de entrega

Comentarios y observaciones

PRUEBAS DE EVALUACIÓN CONTINUA (PEC)

¿Hay PEC? Si,PEC no presencial

Descripción

Está explicado en el apartado Plan de trabajo

Criterios de evaluación

Se prima sobre todo la originalidad

Ponderación de la PEC en la nota final 100%

Fecha aproximada de entrega 10/06/2019

Comentarios y observaciones

Está todo explicado en el Plan de trabajo



OTRAS ACTIVIDADES EVALUABLES

¿Hay otra/s actividad/es evaluable/s? No

Descripción

Criterios de evaluación

Ponderación en la nota final

Fecha aproximada de entrega

Comentarios y observaciones

¿CÓMO SE OBTIENE LA NOTA FINAL?

La nota final es la obtenida en la PEC

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

El profesor de la asignatura proporcionará a los alumnos un material didáctico autosuficiente en el que se traten todos estos aspectos, con las debidas ayudas didácticas y con la bibliografía de consulta o de ampliación para los que quieran profundizar en los distintos aspectos considerados. El profesor proveerá a los usuarios de un material escrito que orientará el estudio de cada uno de los 4 bloques.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Bachelard, G. (1940/1993) *La filosofía del no*. Madrid: Amorrortu

Barret, J.L. y Keil, F.C. (1996) Conceptualizing a nonnatural entity: Anthropomorphism in God concepts. *Cognitive Psychology* 31, 219-247.

Corral, A. (1998) *De la lógica del adolescente a la lógica del adulto*. Madrid: Trotta.

Harris, M., Fontana, A. F. y Noel Dowds, B. (1977) The World Hypotheses Scale: Rationale, Reliability and Validity. *Journal of Personality Assessment*, 41, 5, 537-547.

Kardash, C. M. Y Scholes, R. J. (1996) Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of educational psychology*, 88 (2), 260-271.

Kitchener, K. S. y King, P.M. (1981) Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116.



McClosky, H. y Brill, A. (1983) *Dimensions of tolerance: what americans believe about civil liberties*. New York: Russell Sage Foundation.

Ogborn, J., Kress, G., Martins, I. y McGillicuddy, K. (1996) *Exploring Science in the classroom*. Buckingham, Open University Press.

Schommer, M. (1994) Synthesizing epistemological belief research: tentative understanding and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6 (4), 293-319.

Schommer, M., Walker, K. (1995) Are epistemological beliefs similar across domains?. *Journal of educational Psychology*, 87 (3), 424- 432.

Schommer, M., Calvert, Ch., Gariglietti y Bajaj, A. (1997) The development of epistemological beliefs among secondary students: a longitudinal study. *Journal of educational Psychology*, 89 (1), 37-40.

Super, Ch. M. y Harkness (2003) The Metaphors of Development. *Human Development*, 46: 3-23.

Turiel, E., Killen, M. Y Helwig, Ch. C. (1987) *Morality: its structure, functions, and vagaries*. En J. Kagan y S. Lamb: *The emergence of morality in young children*. Chicago: University of Chicago Press.

Zacarés, J.J. y Serra, E. (1998) *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid, Pirámide.

RECURSOS DE APOYO Y WEBGRAFÍA

En cada uno de los bloques se propondrán actividades prácticas que permitan al usuario profundizar en los contenidos.

IGUALDAD DE GÉNERO

En coherencia con el valor asumido de la igualdad de género, todas las denominaciones que en esta Guía hacen referencia a órganos de gobierno unipersonales, de representación, o miembros de la



comunidad universitaria y se efectúan en género masculino, cuando no se hayan sustituido por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino o masculino, según el sexo del titular que los desempeñe.

