



## III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural

### III Conference for Sociocultural Research

#### La transformación de conocimientos políticos en sala de clase de 6° año EGB

Alicia Lenzi, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

#### Introducción

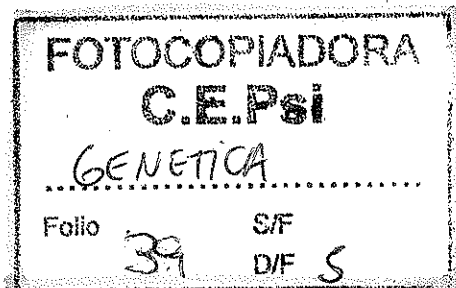
Las teorías ingenuas o populares sobre las instituciones sociales y políticas parecen persistir en una gran parte de los adultos. Por esta razón su estudio sistemático debiera ser una meta para posibilitar prácticas sociales de participación crítica de los ciudadanos en las sociedades democráticas. Pero, la investigación de las teorías ingenuas en este dominio, sus antecedentes en la infancia y especialmente, los procesos de enseñanza y aprendizaje para promover su transformación es notablemente escasa entre los psicólogos educacionales y los educadores (Schnotz, Vosniadu y Carretero, 1999).

En Argentina, una introducción al gobierno y la constitución nacional figuran como contenidos escolares en 6° año de EGB de escuela elemental, en los currículos nacionales de Ciencias Sociales. Sin embargo, el concepto científico de gobierno es complejo ya que implica varios sistemas interrelacionados y se vincula a otros como nación o estado, sobre los que las ciencias políticas no han logrado establecer consenso. El concepto de gobierno, además, refiere a distintas interpretaciones. Osorio (1999) señala que en los sistemas americanos, republicanos y presidencialistas, el gobierno está constituido por el conjunto de los tres poderes: ejecutivo, legislativo y judicial, a diferencia de los sistemas parlamentarios europeos donde sólo abarca al poder ejecutivo. Por lo tanto, en Argentina gobiernan los tres poderes que son interdependientes, actúan bajo normas jurídicas constitucionales y representan al gobierno del pueblo que los elige de modo directo o indirecto, según el caso, para ordenar, mantener el régimen y dirigir los asuntos de toda la población.

A pesar de estas notas que esbozan el grado de complejidad conceptual de la noción de gobierno, los currículos escolares parecen asumir que el alumno promedio puede comprender los conocimientos básicos supuestos en tales contenidos escolares. También postulan que para ser enseñados es necesario partir de los conocimientos previos de los alumnos. En este punto se nos imponen varios interrogantes: ¿Cuáles son esos conocimientos previos? ¿Qué teorías ingenuas sostienen los alumnos sobre el gobierno? ¿Cuál es la distancia que guardan con el conocimiento disciplinar? ¿Qué posibilidades tienen tales teorías de transformarse mediante la enseñanza? ¿Son más o menos resistentes a la reorganización, que las encontradas en el dominio de la física o de las ciencias naturales?

El propósito de este trabajo, por lo tanto, es contribuir con algunos resultados empíricos a evidenciar parte de la problemática del cambio conceptual en el dominio del conocimiento social político. En primer lugar, caracterizaremos las teorías ingenuas o concepciones alternativas de los sujetos sobre la política, en el contexto de otras investigaciones anteriores. Luego, nos referiremos a las posibilidades de su transformación mediante la enseñanza analizando brevemente los modelos actuales del cambio conceptual generados en otros dominios y su valor heurístico para el dominio social político. Finalmente, presentaremos algunos resultados de una investigación empírica - todavía en curso- sobre las particularidades que adoptan las reorganizaciones de las teorías ingenuas infantiles sobre gobierno, en sala de clase de 6° año de EGB (promedio de edad 11, 4).

#### Teorías ingenuas y cambio conceptual



27/08/2008 9:18

Dos líneas de investigación se vinculan entre sí complementariamente, para abordar la problemática del cambio conceptual. Una estudia las concepciones alternativas de los sujetos –también denominadas teorías ingenuas, conceptos cotidianos, conocimientos previos, representaciones, etcétera.–, ya que se ha constatado que subsisten durante la enseñanza, a veces obstaculizándola, otras facilitándola. La segunda línea investiga la problemática del cambio conceptual dado que numerosos estudios consideran que el aprendizaje en situaciones de enseñanza supone no sólo la asimilación de nuevos conocimientos por parte de los alumnos, sino la reorganización de los ya existentes, esto es, de sus teorías ingenuas o concepciones alternativas en dirección al conocimiento escolar.

**Las teorías ingenuas.** Posiciones cognitivistas y neoinnatistas recientes (Welman y Gelman, 1992) afirman que los niños pequeños disponen de “teorías ingenuas” para interpretar un cúmulo de informaciones diversas, en tres dominios fundamentales del conocimiento: una física ingenua sobre el mundo inanimado, una biología ingenua sobre el mundo viviente y una psicología ingenua sobre el mundo de los otros.

Sin embargo, esta caracterización parece incompleta para explicar las teorías ingenuas de los sujetos sobre el mundo social y político por varias razones: 1). No es sensible al hecho que cada sociedad participa activamente produciendo un “marco epistémico” (Piaget y García, 1982) o creencias sociales básicas que circulan en el contexto y condicionan en forma constitutiva la construcción de los conocimientos de los individuos. 2). El dominio psicológico vinculado a las relaciones interpersonales, los propósitos y creencias individuales no resulta suficientemente adecuado para comprender el funcionamiento de las instituciones sociales y políticas. Por el contrario, la perspectiva sociológica considera que la característica distintiva de los fenómenos propiamente sociales “es la existencia de relaciones institucionalizadas que trascienden a las personas (...), se establecen entre tipos de actores” (Berger y Lukman, 1967, en Delval, 1994: 460), han sido determinadas socialmente y suponen normas constitutivas (Delval, en prensa).

Ciertas investigaciones constructivistas de inspiración piagetiana han estudiado la comprensión de las instituciones sociales y políticas desde el punto de vista del sujeto pero, considerando sólo algunas particularidades de los fenómenos sociales recién definidos. Aunque todavía no hay suficientes respuestas integradas sobre los procesos cognoscitivos en este dominio sugerimos algunas de sus notas particulares (Lenzi y Castorina, 1998). El sujeto como un “pensador” ingenuo de la sociedad está inmerso en un contexto de significados y prácticas sociales compartidas por una comunidad, que lo constriñe en la construcción de sus conocimientos. Pero, al mismo tiempo, interpreta activamente esa trama social desde las teorías ingenuas que construye en interacción con este campo de experiencias. De este modo, significa las informaciones recibidas directa o indirectamente de los adultos, la escuela, los medios audiovisuales, y las prácticas sociales. Allí busca regularidades, asimila o rechaza la información, abandona sus teorías y las reconstruye lenta y progresivamente. El desafío para el sujeto, en este dominio (Delval, 1992), parece residir en el pasaje de una interpretación psicológica de los actores sociales, sus papeles y sus prácticas a otra que supone relaciones sociales institucionalizadas, es decir, relaciones entre clases diversas de funciones y no entre personas.

Las investigaciones sobre la comprensión del orden político, es decir, del poder que regula el funcionamiento de las sociedades se han realizado desde diversas perspectivas teóricas, la mayoría de inspiración piagetiana. En esta línea se han indagado diversas cuestiones con adolescentes (Adelson, Green y O’Neil, 1969; Furth y MacConville, 1981). En menor medida, también se abordaron las “nociones políticas” de niños pequeños (Connell, 1971; Moore, Lare y Wagner, 1985; Delval, 1986) o la autoridad presidencial (Castorina y Aisenberg, 1989). Desde un enfoque cognitivista de dominio específico se han estudiado la “noción de estado” y las “normas jurídicas” (Berti, 1994; Berti et al., 1997, respectivamente).

Los resultados concuerdan en varios aspectos: cerca de los 7 u 8 años los niños discriminan el rol político de un

jefe que "manda" a otros, pero adjudican a todas actividades indiferenciadas. De 8 a 10 años todavía no distinguen la noción de un estado-nación, conciben las fronteras como si fueran límites físicos y desconocen qué es un país o una ciudad capital. Consideran que el presidente es el que produce las leyes y que éstas se comunican personalmente o por televisión cumpliendo la función de prevenir el desorden. En síntesis, tratan este dominio desde una psicología ingenua ya que piensan las relaciones institucionales en términos de relaciones personales. Recién a los 11 o 12 años empiezan a esbozar una teoría ingenua del mundo político. Los niños diferencian más papeles políticos, establecen una jerarquía de mando entre ellos, especialmente en la cima, aunque a veces inadecuadamente. Continúan pensando que las autoridades gubernamentales producen leyes para evitar el desorden entre la gente, aunque desconocen que la ley regula múltiples relaciones sociales. Desde nuestro punto de vista estos avances no constituyen, aún, una diferenciación clara de las relaciones políticas institucionalizadas.

**Los modelos de cambio conceptual.** En el campo psicoeducativo se han desarrollado variados modelos, especialmente en el dominio físico y de las ciencias naturales, que intentan explicar las resistencias que ofrecen a la enseñanza las teorías o concepciones previas de los alumnos. Ciertos interrogantes clásicos los orientan: ¿Se producen transformaciones conceptuales en las teorías de los alumnos? ¿Son débiles o fuertes? ¿Qué procesos explican las reorganizaciones? ¿Cómo promover el cambio conceptual?

En una breve revisión de algunos modelos (ver Rodríguez Moneo, 1999; Schnotz, Vosniadu y Carretero, ob. cit.) se encuentra el trabajo inicial de Posner, Strike et al (1982) centrado en los aspectos más racionales de un aprendizaje pensado como un científico. Los autores consideran que las concepciones alternativas de los alumnos, dada su resistencia a modificarse mediante la enseñanza, funcionan al modo de los "paradigmas" científicos e intentan sustituirlos presentándoles conflictos cognitivos. En esta perspectiva, se ignoran otras condiciones que inciden en el cambio conceptual como las motivaciones de los alumnos y las situaciones del contexto escolar señaladas en el modelo "caliente" de Pintrich y otros (1993), por estas razones ha recibido numerosas críticas. Por su parte, Vosniadu y Brewer (1992) plantean que los niños construyen modelos mentales a partir de su experiencia cotidiana y para articularlos activamente con la nueva información los transforman en uno nuevo, sintético, en el que se mezclan sus conocimientos previos con los recibidos culturalmente. El cambio conceptual es gradual y consiste en el pasaje de un modelo mental previo a uno sintético, hasta lograr un modelo científicamente correcto.

Por el contrario, ciertos modelos neovigotzkianos recientes (Caravita y Halldén, 1994; Mortimer, 1995; etcétera) se apartan de la versión que acepta en los alumnos teorías ingenuas o concepciones alternativas al conocimiento científico. Afirman que los conceptos cotidianos que dispone un sujeto en un dominio conceptual son múltiples, coexisten aún siendo divergentes, y se seleccionan para utilizarlos de acuerdo a la pertinencia de su aplicación en contextos particulares de "acción y discurso". Sin embargo, dentro de la misma perspectiva teórica, Howe (1996) subraya la necesidad de estudiar los conceptos cotidianos de los alumnos para tomarlos como punto de partida y ayudar a los niños, mediante la enseñanza discursiva del docente, a ampliar sus conocimientos, usarlos con mayor flexibilidad e integrarlos gradualmente a un sistema de conceptos científicos más inclusivo. La propuesta estaría centrada en las interacciones sociales en el aula, la producción de significados discursivos compartidos y su negociación. Pero, en el modelo se dejan en un segundo plano las vicisitudes de la actividad cognoscitiva del alumno con el contenido escolar, que nos parecen de sumo interés.

### **Una investigación empírica: el cambio conceptual de la noción de gobierno**

Al iniciar nuestra investigación no hallamos antecedentes sobre el cambio conceptual en el subdominio político y en el contexto del aula. El propósito del proyecto ha sido estudiar el tipo de transformaciones producidas en las teorías infantiles sobre gobierno luego de la enseñanza del contenido escolar "Gobierno nacional", en un grupo escolar de 6º año EGB. Ante la diversidad de modelos existentes nos planteamos varias inquietudes. Los que

fueron elaborados en otros campos de conocimiento ¿son adecuados para la especificidad del dominio social político? Las resistencias al cambio mediante la enseñanza ¿se originan en la naturaleza de las teorías ingenuas propias del dominio o se deben a las condiciones estructurantes del contexto escolar? ¿O quizá a ambas condiciones?

La posición que adoptamos en la investigación es la de un constructivismo en contexto que se caracteriza por las siguientes notas (Lenzi, 1998): 1). Acepta como punto de partida la existencia de teorías ingenuas que construyen los sujetos sobre el mundo político, que tienen su propia especificidad (las investigaciones mencionadas anteriormente así lo evidencian). 2). Con estas teorías los alumnos interpretan los contenidos escolares que se les presentan en el aula. 3). Para posibilitar la transformación de las teorías infantiles mediante la enseñanza –entendida como un proyecto de comunicación social dirigido a transmitir el contenido escolar- se establecen las condiciones y actividades más adecuadas para favorecer que aparezcan, funcionen, se contrasten las teorías de los alumnos y se construyan nuevos significados. 4). El estudio de las interacciones de acción y discurso durante la enseñanza, no desdibuja el análisis de cuáles son los procesos cognoscitivos del alumno respecto de la apropiación del contenido escolar (la puesta en juego de sus teorías, sus revisiones o no), en el contexto escolar. 5). La ausencia de investigaciones sobre el cambio conceptual en el dominio social político y la complejidad del sistema sociocultural e institucional del aula justifica un estudio multidisciplinar psicológico, psicosocial y didáctico, con niveles de análisis diferenciados, pero integrados (Lenzi, 2000).

## **Método**

*Sujetos.* 22 alumnos (5 mujeres y 17 varones) de un grupo escolar de 6º año EGB de una escuela privada de la ciudad de Buenos Aires caracterizada por la comunidad como de buen nivel educativo. Los niños pertenecían a sectores socioculturales medios, hijos de profesionales y su edad promedio al inicio del estudio era de 11,4 años.

*Procedimientos.* Se realizaron entrevistas clínico- críticas individuales previas y posteriores a la enseñanza a todos los sujetos, para detectar sus conocimientos sobre gobierno nacional y sus posibles reorganizaciones. En ellas se indagaba sobre funciones, conformación, legitimación y límites del gobierno. Las entrevistas posteriores se tomaron a 6 niños que se siguieron en sus interacciones durante la enseñanza, 10 días después de su finalización y al total del grupo escolar cinco meses más tarde. En ellas se agregaron preguntas específicas vinculadas a los temas enseñados.

La secuencia de enseñanza se desarrolló en 10 clases de una hora y media, durante un mes y medio. Se seleccionaron dos ejes temáticos (Aisenberg, 1998): 1). Las relaciones entre el gobierno y la sociedad ya que la regulación que ejerce el gobierno en la vida social pública y privada, a través de diferentes tipos de intermediarios, no constituye una vinculación obvia para los alumnos. Se planteó el análisis y discusión de situaciones sociales problemáticas de la vida cotidiana (educación, salud, transporte, economía, etcétera.) y su relación con las leyes que promulga el gobierno, analizando los poderes que intervienen en cada situación. Aquí, se intentó contrastar dos teorías específicas de los alumnos: la función ordenadora del gobierno sólo a través de leyes morales y de tránsito y su versión personalizada, que no concibe la intermediación gubernamental. 2). Las atribuciones y límites del poder ejecutivo en la elaboración de las leyes a partir de las funciones específicas del poder legislativo. En este caso, se buscó contrastar la teoría específica fuertemente presidencialista del gobierno, en la cual el presidente tiene la última decisión sobre la aprobación o no de una ley. Se grabaron y transcribieron las observaciones de todas las clases y también las correspondientes a las interacciones entre pares, de tres grupos de alumnos.

En este estudio de casos se analizaron de modo cualitativo e interdisciplinario los tipos de transformaciones conceptuales y la incidencia de las variables didáctico contextuales favorables o no a su producción.

## Resultados

**Los conocimientos previos de los niños antes de la enseñanza.** Están constituidos por dos componentes. 1). Una "teoría ingenua" del gobierno que implica la existencia de dos aspectos: a) Las creencias sociales básicas que circulan en el contexto social: e.g. el mundo social está constituido por relaciones individuales y personales, no institucionalizadas; los actos de la autoridad son personalizados y corresponden a un jefe máximo; algunos individuos protegen a otros; la autoridad resuelve los problemas de la "gente" directamente, sin intermediaciones; el mundo social supone una armonía sin conflictos entre intereses contrapuestos, salvo de orden individual. b) La elaboración de teorías específicas sobre el gobierno. 2.) También se advierten "rastros" de información escolar distorsionada recibida en años anteriores (Lenzi y Castorina, 1998).

En otro trabajo (Lenzi, 1998) presentamos los resultados que aquí comentaremos brevemente. Dadas las creencias sociales que orientan la construcción del conocimiento infantil la mayoría de los sujetos revela una concepción del gobierno "moralizada", benefactora (eg. hacer "el bien" para la gente) y personalizada (eg. las personas que forman el gobierno están para ayudar personalmente al presidente), que coincide con algunos datos de las investigaciones mencionadas anteriormente. Sin embargo, los niños distinguen el "deber ser" de los funcionarios de sus prácticas políticas ya que algunos afirman que pueden ser "muy malos y robar" o pueden ser "corruptos" (para pocos alumnos). La amplia mayoría afirma que la autoridad máxima es el presidente y que el gobierno produce "leyes" morales y de tránsito para evitar el "caos" entre la gente evidenciando una indiferenciación entre normas morales y jurídicas. Además, excepto un alumno, no consideran que las autoridades gubernamentales estén reguladas por una normativa legal. Los niños tienen un conocimiento esquemático del gobierno: sostienen una versión presidencialista fuerte, conocen sólo a algunos funcionarios y establecen una jerarquía poco diferenciada, aún en la cima. Asimismo, ignoran el funcionamiento gubernamental y la mitad del grupo desconoce la existencia de los tres poderes. El resto de los alumnos que espontáneamente se refiere a ellos, sólo los denomina sin poder dar cuenta de su función o considera que son partes del gobierno para una mayor eficacia organizativa pero inespecífica. Respecto de la Constitución nacional, la mayoría afirma que es un libro grande donde figuran todas las leyes, incluso las de tránsito. En síntesis, los sujetos parecen pensar en un "mundo político" alejado de los conflictos entre intereses contrapuestos de distintos grupos sociales. Es probable que la falta de prácticas políticas de los niños favorezca el mantenimiento de esta "teoría ingenua" del gobierno.

Una selección de fragmentos del discurso infantil evidencia algunos aspectos mencionados:

Ignacio P: *El gobierno pone leyes. "Un ejemplo (...), debe existir una ley (...) que diga que es contra las leyes, robar (...). Otro (...): no ir en contra mano en la calle, si no estaríamos también toda la vida chocando con los autos".*

Victoria: *el gobierno se ocupa de "lo central del país (...) de los trabajadores que necesitan trabajo (...), de los que no tienen (...), que atiendan a la gente que está enferma, que necesita medicamentos (...), de los chicos que están en la calle (...), de tener comprensión con los que no pueden pagar y no exigirles que paguen..., porque tampoco la plata es todo".*

Bruno: *La función [del gobierno] "es hacer las cosas bien para que a la gente le vaya bien (...) no hacer las cosas malas. [Se ocupa] de lo que necesita la gente, trabajo, salud (...). El Presidente es como el que está arriba de todos, y muchas cosas decide él (...). Conduce a todos, por ejemplo, a los tres poderes, porque tiene el cargo más alto (...). Una ley tiene que pasar por él para ser aprobada".*

Julián: *No se puede controlar ni sacar al Presidente porque "es el que manda todo (...) el cargo más alto que hay en el país, entonces tiene más poder que todos" (...). No es que hay una ley que dice que el Gobierno tiene que hacer tal cosa (...) tiene que hacer tal otra..."*

Respecto a la **información escolar** recibida el año anterior vinculada a los tres poderes, se pueden observar las dificultades para asimilarla, en este fragmento de protocolo (Aisenberg y Kohen, 1998):

-Sol, vos nombraste presidente, ministros, senadores, los que hacen las leyes...¿Algunas personas de las que nombraste pueden ir en el ejecutivo? *Los jueces.* -¿Los jueces irían en el Ejecutivo?) *Sí...O no. ¿A ver? Los jueces en el...en el...;Ya me olvidé el partido!...Y Ejecutivo, ¿Ejecutivo viene de ejecución, no?"*.

**Durante la enseñanza.** Los diferentes avances de los alumnos en la apropiación del contenido escolar "gobierno nacional" parecen estar restringidos o "estructurados" por diversas condiciones generadas por el contexto escolar: 1). La activación o no de la "teoría ingenua" sobre el gobierno para interpretar dicho contenido. 2). Las situaciones didáctico contextuales planteadas en las que los sujetos manifiestan algunas dificultades en la comprensión de diversos discursos escolares: por ejemplo, en las consignas dadas por el docente verbales o escritas (Lenzi, 2000), o en la comprensión distorsionada de los textos escolares utilizados, en la que se advierte la atribución de significados desde la teoría ingenua de los aprendices. 3). El tipo de interacciones sociales sostenidas entre pares. En general, se observan escasas interacciones referidas al contenido escolar (Helman, 2000). En su mayoría, éstas resultan del carácter institucional del contexto escolar donde los aprendices "juegan" al "oficio del alumno": eg. responder rápidamente a las tareas sin pensar en su resolución, delegar las tareas del pequeño grupo en el que más sabe, entre otras.

Un ejemplo de este tipo de interacción se da en el grupo de Bruno, Leandro y Victoria (Lenzi, 2000). Los niños leen una noticia: la desautorización del Ministerio de Economía a aumentar las tarifas de peajes en rutas nacionales, solicitado por las empresas privadas que las controlan. Tienen que responder luego de intercambiar opiniones: "en qué aspectos de la vida de las personas interviene el gobierno nacional, qué cargo o rama del gobierno interviene y cómo interviene". En este grupo el papel protagónico del depositario del saber lo desempeña Leandro. Después de la lectura, Leandro –como si estuviera trabajando solo- da inmediatamente una respuesta en voz alta: "interviene haciendo pagar al usuario más o menos peaje". Luego de un breve desacuerdo sobre el término "usuario" –sin consultar o esperar la opinión de otro miembro del grupo- contesta rápidamente sobre la rama del gobierno que interviene: "el ministerio de economía". Aún ante la intervención del adulto, el que contesta es Leandro mientras Bruno y Victoria repiten esas respuestas como en "eco", sin aportar ninguna modificación. Esta diversidad de participación en las interacciones entre pares puede incidir en las posibilidades de transformación conceptual posterior.

Precisamente, se observan heterogéneos avances durante el desarrollo de la secuencia didáctica, especialmente en las interacciones del conjunto de alumnos con el maestro y en las producciones escritas. Pero, en todos los casos se advierte el juego interactivo entre la teoría ingenua de los alumnos, la información escolar ofrecida mediante distintos recursos y la mediación del docente en las diversas interacciones sociales.

**Luego de la enseñanza.** Se observan las siguientes novedades: el abandono progresivo de algunas teorías específicas de los alumnos (eg. una versión del gobierno fuertemente presidencialista o la ayuda personalizada al presidente), la formación de algunos conceptos o relaciones conceptuales nuevas (eg. la aparición de una regulación jurídica de ciertos aspectos de la sociedad, o de intermediarios entre el gobierno y la sociedad, o un mayor conocimiento de las funciones del poder legislativo, entre otras). Por ejemplo, Bruno da cuenta de una de sus reorganizaciones conceptuales:

Bruno: "El presidente no se mete tanto, como que tiene menos importancia (...), antes pensaba que para hacer una ley era importante [...]. Si hay tres poderes cada poder hace una cosa diferente y el presidente no maneja todo".

Pero en general, las creencias sociales básicas son mucho más resistentes a ser revisadas. En suma, las transformaciones conceptuales parecen darse por aproximaciones sucesivas al conocimiento escolar, por procesos de diferenciación e integración conceptual (Lenzi y Castorina, 1998).

### **A modo de conclusión**

De acuerdo a los datos presentados se puede concluir: a). El cambio conceptual de las teorías ingenuas de los alumnos no es súbito, ni ocurre sustituyéndolas una a una, como se ha afirmado en los trabajos iniciales sobre esta temática. Por el contrario, las reestructuraciones conceptuales se producen por aproximaciones sucesivas y progresivas al conocimiento escolar. b). Los resultados alcanzados hasta el momento, nos acercan a los modelos de cambio conceptual "calientes", que reconocen la incidencia del contexto del aula o a aquellos contextualistas, que señalan la importancia de la negociación de los significados compartidos en la interactividad del docente y el grupo escolar. Sin embargo, se diferencia de estos modelos por la incorporación del análisis del grado de interacción del alumno con los contenidos escolares. c). La contribución más interesante de nuestra investigación reside en el enfoque multidisciplinar planteado, que permite articular dos aspectos disociados en otros estudios sobre cambio conceptual en cualquier dominio: establecer de qué modo las condiciones didáctico contextuales estructuran las posibilidades de reorganización conceptual, y vincularlas con los procesos y dificultades de asimilación de los sujetos durante la enseñanza. d). Finalmente, la distinción de los diferentes niveles de análisis nos permite detectar una especificidad de este dominio de conocimiento: la mayor resistencia a la enseñanza se encuentra en las creencias sociales básicas que circulan en el contexto. Sólo nuevas investigaciones de carácter multidisciplinar podrán corroborar o no alguno de los resultados aquí planteados.

## Referencias bibliográficas

- ADELSON, J., GREEN, B. Y O'NEIL, R. (1969) Growth of the idea of law in adolescence. *Developmental Psychology*, 1, 327-332.
- AISENBERG, B. (1998) Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema "gobierno nacional" para sexto año de EGB. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 43-76). Bs. As.: Paidós.
- AISENBERG, B. Y KOHEN KOHEN, R. (1998) Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación de contenidos escolares sobre el gobierno nacional. *VI Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 79-95.
- BERTI, A. (1994) Children's understanding of the concept the state. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social studies*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- BERTI, A., GUARNACCIA, V. Y LATTUADA, R. (1997) Lo sviluppo della nozione di norma giurídica. *Scuola e Città*, 12, 532-545.
- CARAVITA, S. AND HALLDÉN, O. (1994) Re-framing the problem of conceptual Change. *Learning and Instruction*, Vol 4 (1), 89-111.
- CASTORINA, J. A. Y AISENBERG, B. (1989) Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio. En J. A. Castorina, B. Aisenberg, C. Ure et. al, *Problemas de Psicología Genética* (pp. 63-155). Bs. As.: Miño y Dávila.
- CONNELL, R. W. (1971) *The child's construction of politics*. Carlton, Australia: Melbourne University Press.
- DELVAL, J. (1986) *La psicología en la Escuela*. Madrid: Visor.
- DELVAL, J. (1992) El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. *Apuntes de Psicología*, 36, 5-24.
- DELVAL, J. (1994) *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DELVAL, J. (en prensa) Sobre la naturaleza de los fenómenos humanos. En K. Korta y F. García Murga (Comps.), *Palabras. Víctor Sánchez de Zavala in memoriam* (pp. 141-165). Leioa: Servicio editorial UPV-EHV.
- FURTH, H. G. Y MCCONVILLE, K. (1981) Adolescent understanding of compromise y political and social arenas. *Merril-Palmer Quarterly*, 27, 413-427.
- HELMAN, M. (2000) El interaccionismo entre pares durante la enseñanza de una noción social. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Educación II*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, julio.
- HOWE, A. (1996) Development of Science Concepts within a Vigotskian Framework. *Science Education*, 80, 35-51.
- LENZI, A. (1998) Psicología y didáctica: ¿Relaciones "peligrosas" o interacción productiva? Una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de "gobierno". En M. Carretero, J. A. Castorina y R. Baquero (Comps.), *Debates Constructivistas* (pp. 69-113). Bs. As.: Aique
- LENZI, A. (2000) El cambio conceptual de nociones políticas: problemas, resoluciones y algunos hallazgos. En J. A. Castorina (Comp.), *Desarrollos en Psicología Genética*. Bs. As.: EUDEBA.
- LENZI, A. y Castorina, J. A. (1998) Hacia un modelo de cambio conceptual para los conocimientos sociales. *VI Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 274-289.
- MOORE, S. W., LARE, J. Y WAGNER, K. A. (1985) *The child's political world. A longitudinal perspective*. New York: Praeger.
- MORTIMER, E. (1995) Conceptual Change or Conceptual Profile Change. *Science & Education* 4, 267-285
- OSORIO, N. (1999) *Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales*. Bs. As.: Heliasta, (26ª edición)
- PIAGET, J. Y GARCÍA, R. (1982) *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México: Siglo XXI.
- POSNER, G., STRIKE, K., HEWSON, P. Y GERTZOG, W. (1982) Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 2, 211-227.
- PRINTRICH, P. R., Marx, R. W. y Boyle, R. A. (1993) Beyond cold conceptual change: The role of motivation



- beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (1999) *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Bs. As.: Aique
- SCHNOTZ, W., VOSNIADU, S. Y CARRETERO, M. (1999) *New perspectives on conceptual change*. Oxford, UK: Pergamon.
- VOSNIADU, S. Y BREWER, W. (1992) Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535-585.
- WELLMAN, H. Y GELMAN, S. (1992) Cognitive Development: Foundational Theories of Core Domains. *Annual Review of Psychology*, 43, 337-75.

Fuente: [www.fae.unicamp.br/br/2000/trabs/1800.doc](http://www.fae.unicamp.br/br/2000/trabs/1800.doc)