

Cambio conceptual y enseñanza de la Historia*

Mario Carretero

Perspectivas actuales sobre el cambio conceptual

En 1996 estuvimos en esta Facultad con motivo del anterior Congreso Internacional de Educación en un Simposio sobre *Cambio Conceptual*. Cuando pensaba en el contenido de esta ponencia, me preguntaba qué ha acontecido con este tema en estos cuatro años. Me parecía una buena oportunidad para repensar estas posibles transformaciones y tratar de ofrecer algunas perspectivas nuevas. El tema del *Cambio Conceptual* tiene ya una larga tradición en la investigación en Psicología y Educación, concretamente casi veinte años, y quizás sea hora de hacerse la famosa pregunta de Bugs Bunny, "qué hay de nuevo, viejo" o, en un tono más académico, "qué ha cambiado últimamente en el *Cambio Conceptual*".

Así, en esta ocasión haré una breve presentación de algunos elementos fundamentales

El cambio conceptual en el aprendizaje de la historia a menudo no tiene lugar, no tanto por problemas referidos a los alumnos, sino porque no está entre los objetivos educativos de esta disciplina producir cambio conceptual alguno.

* Este artículo está basado en la conferencia que dio el autor en la mesa redonda en homenaje a Ángel Rivière del Congreso Internacional de Educación celebrado en Buenos Aires en julio de 2000. Quiero mostrar mi agradecimiento a las entidades que han hecho posible este trabajo: DGICYT (Proyecto BSO2000-0308) y Fundación Guggenheim.

que caracterizan el tema del *Cambio Conceptual*. Después voy a referirme a estas cuestiones en relación con un dominio específico, el de la Historia y el conocimiento histórico, entre otras razones porque me parece que una de las nuevas tendencias que están apareciendo en el *Cambio Conceptual* en los últimos años justamente es su discusión en relación con dominios específicos. Creo que eso puede contribuir a la reflexión sobre el tema y a ver sus posibilidades de aplicación en educación, porque éste es un congreso de educación y porque es uno de los ámbitos más interesantes de la investigación sobre el *Cambio Conceptual*. Para cerrar la presentación, voy a terminar con lo que a mí me parece que pueden ser perspectivas para el futuro en el ámbito del *Cambio Conceptual*.

El *Cambio Conceptual* se empieza a trabajar desde aproximadamente comienzos de los 80, con uno de los artículos seminales de Strike y Posner (1982). En este trabajo se formula lo que en general se ha llamado la primera teoría o una de las teorías fuertes sobre el *Cambio Conceptual*. Un poco más tarde aparece el libro de Susan Carey (1985), con el título *Cambio conceptual en la infancia*, el cual tiene también una notable relevancia en este ámbito. Es decir, llevamos cerca de veinte años dedicándonos a este tema. ¿Por qué esta perdurabilidad? ¿Por qué sigue siendo un tema importante? La razón es, sin duda, que aborda una de las cuestiones esenciales de las investigaciones de carácter cognitivo, que se refiere a cómo se transforma el conocimiento.

Para todos los investigadores cognitivos, ya sea con intereses básicos o aplicados, es fundamental trabajar sobre cuál es la estructura del conocimiento, cuáles son los contenidos de nuestras representaciones como seres humanos, sean individuales o culturales. Pero eso no estaría completo si no se estudiara cómo se transforman esas representaciones, cómo se van modificando, sea por el aprendizaje, por el desarrollo, por la experiencia o por la educación. Así, en definitiva, el elemento dinámico, el elemento de la transformación, es absolutamente fundamental. Ahora bien, al interesarnos por estas cuestiones, se abren entonces nuevas preguntas como por ejemplo, por qué pasamos de pensar una cosa a pensar otra, por qué pasamos de tener un conocimiento cotidiano —como solemos decir— a tener un conocimiento científico o académico.

Como tantas veces se ha dicho, el *lenguaje cotidiano* no es igual que el *lenguaje científico*. De forma un tanto apresurada puede decirse que el primero es bastante más polisémico que el segundo, mientras que éste último es mucho más encapsulado y autoreferente, de forma que no podemos otorgarle a los términos especializados el sentido que suelen tener en la vida cotidiana. Así, por *Cambio Conceptual*, en sentido estricto, no podemos considerar todas aquellas investigaciones que hayan abordado los procesos de transformación y modificación del conocimiento. En el ámbito cognitivo al hablar de *Cambio Conceptual* nos referimos, básicamente, a dos tipos de posiciones centrales que se comentarán a continuación (véase Rodríguez Moneo, 1999 para una panorámica actual).

Una posición es la que habla de lo que suele llamarse *enriquecimiento* o lo que sería en la posición piagetiana *modificación y diferenciación de esquemas*. Básicamente es ir adquiriendo mapas semánticos cada vez más elaborados de nuestras representaciones del medio. La otra posición, se refiere más estrictamente al ámbito del *Cambio Conceptual* y se relaciona directamente con éste. Se desarrolla cuando se produce una ruptura epistemológica, es decir, una transformación radical en nuestras representaciones. En definitiva, cuando pasamos de considerar un problema desde una determinada posición a verlo desde una posición radicalmente diferente. Es lo que en general entendemos como *cambio teórico profundo*.

Ese proceso de ruptura, de cambio, se ha planteado como una analogía muy importante con las posiciones de la Filosofía de la Ciencia tanto en los últimos años, cuanto en el inicio de la posición de Strike y Posner y Susan Carey. En definitiva, ha habido una aplicación al ámbito cognitivo, de manera más o menos literal, de la noción de *paradigma*, de *ruptura con respecto a un paradigma*, de insatisfacción con una determinada representación para adquirir otra, de las ideas de pensadores como Kuhn, Lakatos y otros autores de la Filosofía de la Ciencia. Se ha ido presuponiendo que el cambio teórico de los seres humanos se produce de una manera relativamente similar a como se produce el cambio teórico en la Historia de la Ciencia, de unas teorías frente a otras.

A mí me parece que en este sentido ha habido algunos cambios importantes en los últimos años. Por una parte, algunos autores, entre los que puede destacarse fundamentalmente a di Sessa (1993) han cuestionado esta visión haciendo una crítica a una especie de supuesto inicial que se refiere a que, en realidad, no podemos hablar de un proceso de cambio de esa naturaleza en dominios como la Física, porque es probable que los sujetos no tengamos teorías perfectamente organizadas y estructuradas de manera coherente, sino que en realidad es posible que sobre los problemas físicos tengamos una organización mucho más fragmentaria, consistente en ideas sueltas con poca relación entre sí. Según este enfoque, no tendría sentido hablar de una reestructuración en el sentido kuhniano puesto que el paso de un conocimiento a otro no sería de un conocimiento organizado a otro conocimiento también organizado, sino el paso de un conocimiento desorganizado a un conocimiento que poco a poco se va estructurando, en el caso de que esto llegue a ocurrir.

Otra aportación importante, que creo interesante mencionar, se refiere a las ideas que en la actualidad suelen denominarse *aprendizaje situado* o *posiciones situadas*, es decir, la idea de que posiblemente cuando hablamos de *Cambio Conceptual* no estamos hablando de una sustitución de unas teorías por otras, sino de una distinción que puede llegar a realizar el sujeto para aplicar representaciones distintas a contextos diferentes (Halldén, 1999). Si lo llevamos al ámbito de la educación, un buen ejemplo sería el modo de resolución de un

problema, según se desarrolle en el ámbito de la clase de Física o Biología o de la vida cotidiana; porque son contextos diferentes que le generan demandas diferentes. Es decir, en el caso de estas materias el alumno puede hacer bien el problema que le plantea el profesor, porque lo ha comprendido de manera significativa, pero no es capaz de reconocer esa situación en la vida cotidiana. Este caso, no hablamos de sustitución de teorías o de reemplazo o de cambio radical o de ruptura, en el sentido que se consideraba desde la teoría inicial del *Cambio Conceptual*, sino más bien de capacidad de ir manejando diferentes teorías en diferentes contextos.

Llevándonos al ámbito educativo: ¿Cuál es la funcionalidad de la idea de *Cambio Conceptual* en el contexto educativo? Sobre esto se ha discutido mucho últimamente. Por un lado, porque a partir de la idea de *Cambio Conceptual* se han ido generando diferentes modelos didácticos. Y, por otro lado, porque también la propia investigación de carácter básico ha hecho una serie de contribuciones con respecto a cómo se produce en realidad el cambio. Por ejemplo, uno de los problemas centrales que se ha tratado, pero que no voy a abordar aquí, es en qué medida el *conflicto* (un elemento teórico manejado por Piaget como una parte importante del núcleo duro de su teoría) y las *contradicciones*, que puede tener una persona entre su teoría y lo que la realidad le ofrece, van generando cambio o no. De estas preocupaciones se han generado implicaciones y modelos didácticos importantes y creo que es muy pertinente

discutir la funcionalidad del *Cambio Conceptual* en el ámbito educativo.

El presupuesto fundamental que creo tiene sentido mantener hoy día es que la idea de *Cambio Conceptual* aplicada a la educación, resulta sin duda interesante y heurísticamente valiosa. Es decir, es útil para inspirar modelos didácticos, pero creo que como metáfora general. En otras palabras, es útil como una especie de visión a largo plazo de lo que tiene que ir produciendo la educación. Soy más escéptico con respecto a la posibilidad que tiene el *Cambio Conceptual* para inspirar modelos didácticos específicos para el trabajo en el aula a corto plazo. La razón fundamental de esta convicción proviene de que la mayoría de las investigaciones han mostrado que el cambio conceptual lleva tiempo y es sin duda un proceso costoso para el alumno.

Cambio conceptual y enseñanza de la Historia

Me voy a referir, a continuación, a un dominio específico, al ámbito de la Historia, en el que presentaré algunos de los problemas que me preocupan en relación con mi trabajo actual de investigación sobre *Cambio Conceptual* (Carretero, López Manjón y Jacott, en prensa; Schnotz, Vosniadou y Carretero, 1999; Voss y Carretero, 1998).

En el ámbito de la enseñanza de la historia, en el caso de Latinoamérica y particularmente en América del Sur, si nos planteamos las preguntas de para qué enseñamos Historia

y qué es lo que queremos modificar en la mente de los chicos en relación con esta asignatura, nos encontramos con dos tipos de objetivos. Por un lado, lo que podríamos llamar objetivos de tipo disciplinar; es decir, obtener en la mente de los alumnos una comprensión crítica del mundo (social, histórico, económico, político). Por otro lado, conseguir por parte de los alumnos una mejor comprensión de las relaciones entre pasado, presente y futuro. Esto último quizá puede sorprender, pero muy rápidamente hay que recordar que la Historia ya no está considerada ni por los propios historiadores como una disciplina que se ocupa exclusivamente del pasado, sino que en realidad la historia se refiere al pasado, pero siempre mirándola desde el presente y, por supuesto, siempre hay en la retaguardia un proyecto de futuro mejor o peor.

Esos son los objetivos disciplinares que tiene la enseñanza de la Historia. Evidentemente dichas finalidades estarían directamente vinculadas al *Cambio Conceptual*. Por poner un ejemplo muy rápido: si yo pretendo que un alumno comprenda la Revolución Francesa, quiero que pase de entender que la Revolución Francesa fue una pelea callejera, o que los reyes decidieron entregarse a los revolucionarios o que los revolucionarios guillotinaron a los reyes, etc., a entender que las revoluciones, y en este caso la Francesa, implican una transformación radical en las estructuras de la sociedad, que hay elementos

que son independientes de las personas, etc. Estoy buscando transformaciones profundas en la mente de las personas.

Pero, por otro lado, la enseñanza de la Historia tanto en las materias llamadas “Historia”, “Ciencias Sociales” como —en un contexto menos estructurado aunque no menos importante— como las efemérides o las fiestas patrias, que ocupan muchísimo espacio en la escuela desde el Jardín de infantes hasta el final de la secundaria— tiene unos objetivos muy diferentes, básicamente vinculados a la consolidación de la identidad nacional. (Es preciso aclarar para el lector español que estas celebraciones patrias son desconocidas, por regla general, en nuestro país, pero está muy extendidas en América Latina y cumplen un papel muy importante en el *currículum* y en la actividad escolar a lo largo de todo el año. No obstante, en algún sentido podrían compararse, hasta cierto punto, con algunas fiestas patronales cuando estas tienen un trasfondo histórico). Así, se intenta que el individuo se reafirme en su identidad nacional, construya una noción de ciudadanía y básicamente genere un sentimiento de pertenencia a su comunidad nacional.

Haciendo un pequeñísimo buceo por la historia, les voy a leer el Decálogo patriótico de 1886 de la maestra sarmientina Rosario Vera Peñaloza¹; para que veamos hasta qué punto muchos de estos elementos siguen

1. Rosario Vera Peñaloza fue una de las educadoras argentinas que trabajó con Sarmiento en su proyecto de extender la escolarización primaria en ese país a finales del siglo XIX.

presentes de manera intacta hoy día. Rosario Vera Peñaloza estimaba los siguientes objetivos para la enseñanza de la historia. Afirma:

- Amar a la patria más que a sí mismo.*
- No jurar en su santo nombre falsamente.*
- Conmemorar sus glorias.*
- Honrar a la madre patria en todos los actos de la vida.*
- No matar el sentimiento patrio con la indiferencia cívica o la tolerancia indebida.*
- No realizar acto alguno para que amengüe la propia dignidad, quien se dignifique a sí mismo dignifica la patria.*
- Cuidar los bienes del Estado más que los propios.*
- Buscar y practicar siempre la verdad.*
- No desear jamás tener otra nacionalidad.*
- No ambicionar los derechos de las demás naciones ni mucho menos pretender su dominio.*
- Y dar a la Argentina capacidad para no ser superada ni vencida.*

En realidad, si hoy uno mira los contenidos curriculares de algunas provincias argentinas, por ejemplo en Buenos Aires, no digo que sean idénticos, pero la esencia de estos elementos está presente. Quizá no sea tan así en otras jurisdicciones. Por ejemplo con respecto a la Ciudad de Buenos Aires evidentemente hay diferencias, puesto que cada vez más tendemos hacia sociedades con sistemas educativos descentralizados y, por lo tanto, con diversificación en los *curricula*. Pero en todo caso, el elemento de identidad nacional, sigue siendo muy importante, algunas veces de manera explícita y otras veces no.

¿Qué es lo que se pretende cuando queremos fomentar y mantener la identidad nacional? Básicamente no estamos pretendiendo llevar a cabo un cambio conceptual, no queremos transformar nada en la mente del chico. De alguna manera —como decía Rosario Vera Peñaloza— “no desear jamás tener otra nacionalidad”, sino que queremos más bien un proceso de enriquecimiento, queremos más bien ampliar su concepción de ser nacional, en este caso argentino. Y de alguna manera, si miramos qué implica el concepto de *nación* y qué implica el concepto de *identidad nacional*, veremos que hay una discrepancia muy notoria entre distintas personas, grupos y ámbitos: chicos, adultos como ciudadanos, estudiosos de la Ciencia Política, académicos, etc.

Voy a poner rápidamente algunos ejemplos. Pondré uno de España en primer lugar. Hace algunos años entrevistábamos a universitarios acerca de la comprensión de la causalidad histórica, con motivo de la Tesis Doctoral de Liliana Jacott (Carretero y Jacott, 1995). Solíamos hacer preguntas del tipo “a qué causas crees que se debió la derrota de los árabes en España en 1492 y a su expulsión por parte de los Reyes Católicos”. Y un sujeto universitario dijo “bueno, fue por (tal razón), por (tal otra), posiblemente militar, también económica”. Y dijo también “pero lo más importante es que a nadie le gusta que invadan su país”. Entonces, entre atónitos y divertidos, le preguntamos a este muchacho “perdóname un momento, de qué país hablas”. Y él dijo “de España”. Le respondimos: “Ah, de España, está bien. Y dime una

cosa, cuándo llegaron los árabes a España". Y él dijo "en el 711". Y respondimos "y dime una cosa, del 711 al 1492 qué pasó". Y el alumno nos explicó todo perfectamente bien, o sea tenía un conocimiento disciplinar relativamente bien organizado en su cabeza. Y cuando terminó de explicarnos, le preguntamos: "Y, entonces, por qué crees que los árabes fueron vencidos por los Reyes Católicos". Y repitió, como una obviedad: "¡bueno, es que a nadie le gusta que le invadan su país!".

Este caso es muy representativo de la enorme fuerza que tienen los contenidos históricos escolares en el proceso de conformación del conjunto de ideas y representaciones que forman la identidad nacional. Así, ¿de qué país habla este alumno? Como es bien sabido, del 711 al 1492 pasaron ochocientos años, o sea los árabes estuvieron en España ocho siglos y cuando llegaron a la península ibérica no puede decirse que hubiera nada similar a España, tal y como entendemos este término hoy día.

En este sentido, ¿qué muestra la entrevista mencionada? Que el concepto de *nación* se reifica en la mente de los individuos y parecen considerarlo un *a priori*, con características ontológicas anteriores a la existencia de la propia nación. Anderson (1993) mantiene, en su clásica obra, que las naciones son "comunidades imaginadas" y, por lo tanto, tienen carácter arbitrario, tan arbitrario como la forma de la "B" o el color del semáforo que nos indica que podemos pasar. Es decir, responden a una convención y por tanto se pueden cambiar. En definitiva, son negociables. Evidentemente,

cuando comenzamos a pensar en esto, el tema comienza a no gustarnos, porque siempre queremos que se modifiquen las naciones de los otros, pero no la nuestra. Un buen ejemplo de esta tensión que afecta por igual a los alumnos y ciudadanos en general y a los debates por la decisión de los contenidos escolares, la encontramos en España en las recientes polémicas sobre la enseñanza de la Historia, en particular en las distintas Comunidades Autónomas *versus* en la nación española, cualquiera que sea su significado.

En síntesis, la idea de *identidad nacional*, si tomamos como referencia en la Ciencia Política el libro de Smith (1997), se configura en torno a cinco cuestiones: la existencia de un gentilicio y una patria común, un mito fundacional de origen común, unos recuerdos históricos compartidos, unos elementos de cultura colectiva diferenciadora y una lealtad a los demás miembros de la comunidad, que está por encima de cualquier otra cosa.

Si tomamos estos elementos como aquellos que deberían incorporarse a la mente de nuestros alumnos en un proceso de *Cambio Conceptual*, entonces estamos hablando de un tema de gran envergadura, de una enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales que cumpla una función muy diferente de la que cumple ahora. Y hablo de todas las sociedades del mundo, particularmente de las sociedades más nacionalistas, por supuesto.

Así, lo que pretendo afirmar, es que existe una contradicción importante, un cierto conflicto

explícito o implícito, entre los objetivos de la enseñanza de la Historia como objetivos disciplinares que básicamente buscarían un *cambio conceptual* y los objetivos de tipo *societal*, que buscarían básicamente enriquecimiento y ampliación de mapas semánticos en torno a una idea que no es cuestionada bajo ningún concepto, es decir la idea de nación como *a priori* ontológico. Este problema se encuentra muy relacionado con la oposición subyacente entre los objetivos de la educación desde el punto de vista de la Ilustración y los fines correspondientes desde el punto de vista del Romanticismo. En un caso, se pretende que el ser humano comprenda racionalmente el mundo —en este caso los —procesos históricos— y los someta a un proceso de objetivación progresiva mientras que desde el punto de vista romántico más bien la idea es que los sentimientos puedan proporcionar una adhesión emocional al cuerpo social y los símbolos que los representan. No cabe duda que una sociedad necesita de los dos tipos de contribuciones, es decir, necesita individuos capaces de analizar lógica y científicamente la realidad histórica, así como ciudadanos que se *sientan* parte de un pasado por más que éste sea en parte imaginado. Sin duda, uno de los desafíos para la educación del futuro es cómo seremos capaces de articular significativamente estos dos tipos de fines en la enseñanza de la Historia.

Nuevos caminos para el cambio conceptual

Hasta aquí hemos tratado el estado actual de los estudios del cambio conceptual, en general,

y en el dominio de la historia, en particular. Veamos ahora qué nuevos caminos pueden adoptar los trabajos sobre el cambio conceptual. Creo que en el futuro se va a hablar cada vez más no sólo de *Cambio Conceptual* sino de *Cambio Intencional*, nombre que se ha venido utilizando en algunas reuniones de investigadores especializados en el tema, es un nombre que ha puesto en marcha, entre otros, Paul Pintrich (1999), investigador que ha desarrollado mucho su trabajo acerca de *Motivación y Cambio Conceptual*.

Todos sabemos que para *cambiar* hay una resistencia, que en realidad a ninguno le gusta cambiar, vuelve a aparecer, una vez más en la psicología cognitiva la conciencia y la intención. Si no hay intención de cambiar es muy difícil que uno cambie. Si no hay intención de cambiar uno va a utilizar hipótesis *ad hoc*, va a utilizar cinturones protectores cada vez más poderosos para mantener su teoría y dar a su teoría mayores visos de credibilidad. Pero, en definitiva, uno no va a transformar su conocimiento.

Esta nueva idea de *Cambio Intencional* nos está mostrando la importancia de la motivación, de la emoción. Creo que en todo movimiento cognitivo hay sin duda una tendencia muy fuerte a recuperar las cuestiones emocionales.

Por último, me parece que los enfoques narrativistas, que con tanta fuerza están saliendo en estos últimos años, van a tener que plantearse el problema del cambio. Es decir, parafraseando al maestro Bruner, en su libro *Actos*

de significado, quien dice que la psicología cognitiva tradicional había olvidado cuestiones tan esenciales como por ejemplo estudiar cómo cambia la mente de un fundamentalista islámico, es decir, cómo un individuo pasa de ser un individuo con unos contenidos de su conocimiento más o menos standar a matar a otra persona —como hacen los terroristas de la ETA en España— y quedarse tan tranquilo. ¿Qué tiene el terrorista de la ETA en su cabeza? Sin duda ésta era la pregunta que nos hacía Bruner. Sabemos cómo se produce esa transformación. Lo que tiene es una narración completamente diferente a la que tengo yo,

por ejemplo. Sin duda el terrorista de la ETA tiene en su mente una narración acerca de cómo se formó la nación vasca, qué significa ser vasco, cómo la nación vasca lucha por su independencia, etc., tiene una narración completamente distinta donde los agentes, los sujetos, las intenciones, las consecuencias, etc., son completamente diferentes a la narración que yo tengo. Posiblemente los elementos de la narración son los mismos, pero la estructura de la narración es diferente. Bueno, creo que tenemos que estudiar estas cuestiones porque son de enorme relevancia social.

Bibliografía

- ANDERSON, B. (1993) *Comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CAREY, S. (1985) *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CARRETERO, M. Y JACCOT, L. (1995); Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En: M. Carretero (Comp.) *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique, 63-82. También Madrid: Visor.
- DI SESSA, A. (1993) Towards an epistemology of physics. *Cognition and Instruction*, 10, (2 & 3), 105-225.
- HALLDÉN, O. (1999) Conceptual Change and Contextualization. En W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (Eds.) *New Perspectives on Conceptual Change*. Oxford: Pergamon. Press.
- PINTRICH, P. R. (1999) Motivational Beliefs as Resources for and Constraints on Conceptual Change. En W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (Ed.) *New Perspectives on Conceptual Change*. Oxford: Pergamon- EARLI.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (1999) *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- SCHNOTZ, W., VOSNIADOU, S. Y CARRETERO, M. (1999) *New perspectives on conceptual change*. Oxford: Pergamon.
- SMITH, A. (1997) *La identidad nacional*. Madrid: Ed. Trama.
- STRIKE, K. A. Y POSNER, G. (1982) "Conceptual change and science teaching.". *European Journal of Science Education*, 4, 231-240.
- VOSS, J.F. Y CARRETERO, M. (1998) *Learning and reasoning in history*. Portland, Or: Woburn Press.

Resumen

En este artículo, el autor analiza los avances producidos en los últimos veinte años y las nuevas perspectivas de los estudios sobre el cambio conceptual. Entre las líneas de trabajo que pueden desarrollarse en este campo considera que, debido a su relevancia educativa, los estudios del cambio conceptual en dominios específicos y, particularmente, los relativos al dominio de las ciencias sociales van a ser objeto de gran interés. En el trabajo se dedica especial atención al cambio conceptual en la Historia y su relación con la formación de la identidad nacional. Se reflexiona en torno al aprendizaje que se pretende que alcancen los alumnos con la enseñanza de esta disciplina en función de los objetivos educativos planteados.

Palabras clave: cambio conceptual, enseñanza de la Historia.

Abstract

In this article, the author analyses the advance and the new perspectives related to the studies on conceptual change for the last twenty years. The studies on conceptual change in specific domains and particularly the ones which have to do with Social Sciences will be of great interest in the future. This is due to its educational relevance. In this paper special attention is paid to conceptual change in History and its relation to national identity formation, and what kind of knowledge pupils are expected to acquire through the study of history and depending on the proposed educational objectives.

Key words: conceptual change, the study of History.

Mario Carretero Rodríguez

Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de Madrid

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

Carretera de Colmenar, Km. 15,5

28049 MADRID

E-mail: mario.carretero@uam.es

(www.mariocarretero.net)