

**Estudio sobre el aprendizaje por conceptos en alumnos de Educación Secundaria en las Ciencias Sociales. Experiencia en un centro educativo.**  
**Study about the learning by concepts in students of Secondary Education for the Social Sciences. Experience in a Secondary School.**

Esther Salueña Tolón

Zaragoza, [esthersaluena@gmail.com](mailto:esthersaluena@gmail.com)

---

## Resumen

Algunos autores han planteado que los alumnos de educación secundaria muestran dificultades en el aprendizaje de conceptos relacionados con las Ciencias Sociales. Partiendo de esta idea, se diseñó una experiencia en un centro de educación secundaria con alumnos de 14 años, y se eligió un concepto histórico –*absolutismo*–, para averiguar hasta qué grado eran capaces de comprender un concepto histórico aplicando un tratamiento adecuado y específico. Se preparó una metodología específica basada en la comprensión progresiva de los conceptos, desde los más concretos a los más abstractos. Los resultados mostraron que, aplicando una metodología adecuada, los alumnos eran capaces de aprender y comprender conceptos relacionados con la Historia y las Ciencias Sociales, alcanzando un nivel de comprensión apropiado para su nivel cognitivo.

**Palabras Clave:** aprendizaje, comprensión, conceptos, Ciencias Sociales, Historia, metodología, nivel cognitivo.

## Abstract

Some authors have suggested that students who study in secondary education show difficulties in learning the concepts of Social Sciences. Following on from this statement, an educational experiment was designed in a secondary school for 14 years-old-students, a concept –*absolutism*– was chosen to discover until which grade pupils are able to understand historic concepts applying an appropriate procedure. A specific methodology was prepared and it was based on the progressive comprehension of concepts, from the most concrete to the most abstract. The results showed that using appropriate methodology, students were able to learn and understand concepts related to History and Social Sciences, reaching an appropriate grade of comprehension for their cognitive level.

**Key words:** learning, understanding, concepts, Social Sciences, History, methodology, cognitive level.

---

## 1. Introducción

Esta experiencia parte de las dificultades que presentan los alumnos de educación secundaria en el aprendizaje y comprensión de conceptos en general, y en concreto, los relacionados con las Ciencias Sociales.

Los conceptos proporcionan el andamiaje en torno al cual damos sentido a nuestra realidad, andamiaje que se hace más complejo a medida que se van interrelacionando esos conceptos. Ello nos permite comprender mejor el funcionamiento de las cosas, y crear redes de

conocimiento más completas. Aunque la elaboración de conceptos es un proceso personal, y por ello, su comprensión es diferente en cada individuo, hay elementos comunes que nos permiten compartir los mismos conceptos e ideas, y utilizarlos de la misma forma (Nichol & Dean, 1997). Por tanto, los conceptos son una parte importante en el aprendizaje de todo individuo.

Sin embargo, hay autores como Piaget (1950) que plantearon diversos problemas en el aprendizaje de los conceptos. Piaget afirmaba que la comprensión de los conceptos más abstractos no se producía hasta una etapa concreta del desarrollo, 16-18 años. Hasta entonces, los alumnos no podrían alcanzar una comprensión total de los conceptos estudiados. Es decir, se planteaba que el aprendizaje estaba supeditado al desarrollo cognitivo de los individuos, por lo que, aunque el alumno recibiera una instrucción y el profesor tratara de ayudar en la comprensión, esta no sería posible por la incapacidad innata del alumno debido a su nivel de desarrollo cognitivo. Así, el educador debería considerar los aspectos centrales de su asignatura dentro del marco evolutivo de los alumnos (Carretero & Limón, 1993).

Algunos autores más relacionados con las Ciencias Sociales como Peel (1971) y Hallam (1973) investigaron lo que planteaba Piaget en el ámbito de la Historia. Las conclusiones a las que llegaron fueron parecidas a las que proponía Piaget, ya que en general, los alumnos presentaban dificultades para razonar contenidos

sociales, y hasta los 16 años no se veía posible llegar a un pensamiento más complejo. Por lo que el problema del aprendizaje de los conceptos, no estaría tanto en si son difíciles o no de comprender, sino más bien, en si el individuo habría alcanzado una madurez cognitiva suficiente para entender unos u otros conceptos. A partir de todos estos resultados, se empezó a plantear si la enseñanza de las Ciencias Sociales estaba limitada a la edad de los alumnos y si habría que impartirla a partir de los 16 años (Carretero et al, 1993).

Nos obstante, otros autores como Booth (1983), Asensio (1983) y Carretero (2011), a través de sus investigaciones constataron que, si bien era cierto que había una progresión en la comprensión de los conceptos de las Ciencias Sociales conforme se avanzaba en la edad, esta no suponía un factor determinante, si se aplicaba un tratamiento específico en el estudio de conceptos claves basado en procedimientos activos y prácticos (Nicol et al, 1997). De tal modo, los alumnos podrían llegar a comprender y descubrir por sí mismos los conceptos históricos, pero para ello, es fundamental el papel del profesor, ya que es necesario que este les vaya guiando en todo este proceso, así como les proporcione las herramientas necesarias que puedan generarles formas de ver y experimentar con los contenidos (Marton, Runeson y Tsui, 2004).

Comenzó así un debate en torno al cambio conceptual, todavía sin cerrar, sobre cómo se producían las redes de conocimiento en los adolescentes, cómo construían los conceptos, en

qué grado llegaban a comprenderlos y cuándo era el momento idóneo en el que conseguían llegar a una comprensión más profunda y compleja.

Se observó, que la dificultad de la comprensión de los conceptos socio-históricos se debía a su carácter relacional, es decir, la dificultad en la elaboración y comprensión de conceptos que no se identifican con las realidades a las que se refieren. Los alumnos no pueden establecer esas relaciones porque las desconocen y no son capaces de construirlas por sí solos, las tienen que ir adquiriendo de manera progresiva (Carretero, 2011). Por ello, se incide en la importancia del tratamiento de los conceptos y los métodos que se utilicen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que cuanto más activas y prácticas sean, más fácil será para los alumnos entrar en contacto con las realidades conceptuales.

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones, también hay que tener presente que el aprendizaje histórico es una tarea compleja, y más para los alumnos de secundaria, porque se basa en procesos de razonamiento bastante sofisticado y por ello, tal y como reflexionaba John Dewey (1916) los profesores deben provocar los cambios necesarios para que los alumnos puedan llegar a razonar y reflexionar, y, en definitiva, alcanzar el éxito del aprendizaje.

## **2. Metodología**

Así, el trabajo se inserta en estas corrientes de debate, y trata de averiguar y comprobar los resultados que se obtendrían aplicando un

tratamiento específico en el estudio de conceptos históricos en adolescentes.

Para ello, se diseñó una experiencia para dos grupos de 2º de la ESO y se eligió un concepto que estuviera integrado en la unidad didáctica del curso. Este concepto fue *absolutismo*. Hay que tener en cuenta, que un concepto no es una definición al uso, sino que es una construcción formada por múltiples e infinitas dimensiones que van dando lugar a redes de conocimiento más o menos complejas, según se vayan interrelacionando esas dimensiones. Por tanto, la comprensión profunda de un concepto entraña varias dificultades, ya que primero se tiene que manejar adecuadamente el resto de dimensiones y conceptos que forman el concepto clave y, en segundo lugar, hay que saber conectar todos los rasgos que forman el concepto para poder llegar a su comprensión.

De este modo, el concepto *absolutismo*, está formado por diversas dimensiones que relacionadas entre sí le dan sentido y un significado completo. Sus dimensiones están relacionadas con ámbitos como la política, sociedad, economía, arte y religión, y se podrían identificar tantas dimensiones como quisiéramos, ya que son ilimitadas. Por este motivo, y para hacer la experiencia más eficaz, fue necesario acotar el concepto y elegir los rasgos más relevantes que permitieran un estudio más concreto. Las cinco dimensiones que se eligieron para este estudio fueron las siguientes:

- Derecho divino (ámbito de religión)
- Concentración de poder (política)

- Estado (política)
- Mercantilismo (economía)
- Corte (sociedad)

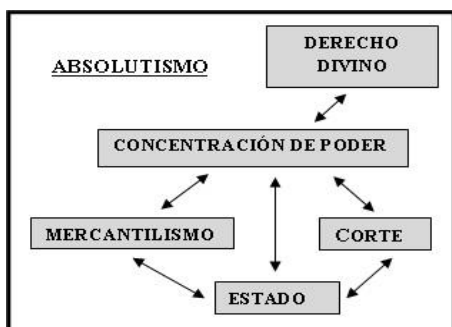


Figura 1. Cuadro relacional de los rasgos.

¿Por qué se eligieron en concreto estos cinco? En primer lugar, *el derecho divino*, es uno de los fundamentos teóricos en que se basa el absolutismo, ya que justifica y legitima el poder absoluto del monarca. *La concentración de poder*, es la característica fundamental del absolutismo, ya que el monarca es quien concentra todos los tipos de poder existentes, y esto es fundamental para comprender el propio funcionamiento del absolutismo. *El mercantilismo* como la política económica y el instrumento de poder que sustenta el absolutismo, y que se basa en la intervención por parte del Estado<sup>1</sup> en la economía. *La corte*<sup>2</sup>, subordinada a la autoridad real pero imprescindible para que el monarca pueda desarrollar todas sus políticas. El último aspecto es el *Estado* como el resultado de todos los rasgos analizados anteriores y paradigma del absolutismo.

La experiencia se realizó en dos grupos de 2º de la ESO, con un total de 35 alumnos, de una edad

comprendida entre 13 y 14 años. Tuvo una duración de dos sesiones al final de la secuencia didáctica ya que esto permitía, por un lado, conocer su modo de trabajo y grado de comprensión, y por otro lado, que tuvieran ciertas nociones del contexto con el que se iba a trabajar.

Al comenzar con el estudio los alumnos partían con un conocimiento bastante simple del concepto, la mayoría lo relacionaban con el poder del todo y como poder único. Se quedaban con el significado más literal o etimológico, por lo que tenían una concepción errónea o ingenua ya que nunca lo habían trabajado y no sabían realmente a que hacía referencia. Además, no tenían una perspectiva histórica, ya que no habían finalizado la etapa histórica anterior, por lo que había un vacío conceptual en la mayoría de los rasgos que se habían elegido para estudiar el concepto.

Por ello, antes de comenzar a trabajar con los alumnos, se trató de contextualizar el concepto en clases previas y conocer cómo era su proceso aprendizaje<sup>3</sup> para diseñar una experiencia lo más próxima a sus capacidades y habilidades. Lo que se pretendía es que los alumnos fueran capaces de entender las dimensiones de manera individual, y que pudieran ir interrelacionándolas para crear las conexiones necesarias de conocimiento que les permitiera comprender el concepto.

Partiendo de esta situación, la experiencia se basó en el diseño de varias actividades dirigidas que les

<sup>1</sup> Entiéndase la figura del monarca.

<sup>2</sup> Las personas más allegadas al rey, los nobles y familiares más directos del monarca.

<sup>3</sup> Qué es lo que les llevaba a pensar, reflexionar y analizar.

permitieran llegar a una mínima comprensión del concepto<sup>4</sup>. Se utilizaron diversos tipos de materiales para que los alumnos pudieran aprender de una manera práctica y se tomaron como referencia los aspectos más concretos para que pudieran ir avanzando en su proceso de razonamiento y comprensión hacia los aspectos más abstractos, y por tanto, más complejos<sup>5</sup>. De esta manera, los alumnos podían profundizar en cada una de las dimensiones y establecer sus relaciones para llegar a un nivel de comprensión más alto.

Para ello, primero se fomentó la participación de los alumnos para que tuvieran un papel y protagonismo más activo a través de intervenciones y debates en los que los alumnos pudieran expresar sus ideas y conclusiones. Y en segundo lugar, se diseñaron actividades basadas en textos, imágenes y vídeos, que se fueron desarrollando a través de rutinas de pensamiento y preguntas<sup>6</sup>. Se trabajó con la figura de Luis XIV y Francia como paradigma del absolutismo, porque el hecho de poder trabajar sobre un personaje y unos acontecimientos reales, permitían trabajar con el concepto de una manera sencilla.

De este modo, se diseñó una experiencia dividida en cinco partes para simplificar las dificultades que podían darse, y se siguió el siguiente esquema:

1. Una pregunta inicial sobre qué era el absolutismo, para conocer el nivel cognitivo del que se partía.
2. Se trabajaron los diferentes rasgos a través del análisis de textos<sup>7</sup>, imágenes y videos, con diferentes rutinas de pensamiento y fomentando un aprendizaje por descubrimiento, lo que permitió una paulatina comprensión y que realizaran las conexiones de los rasgos para llegar a un nivel mayor de abstracción.
3. Se diseñó una rutina de pensamiento basada en la relación de las partes con el todo, para comprobar si estaban realizando las conexiones oportunas entre las dimensiones. Ello se hizo a través de varias preguntas que trataban de hacer reflexionar a los alumnos, sobre el significado de cada rasgo, su relación con los otros, y su papel en el conjunto del concepto final.
4. Para finalizar, se realizó de nuevo la misma pregunta que se hizo al comienzo de la experiencia, para comparar el grado de conocimiento adquirido en esas sesiones.

---

<sup>4</sup> Es decir, partiendo de un nivel 0 de conocimiento, que al menos pudieran llegar a un nivel 5, que sería un conocimiento general y superficial, sobre 10 que sería el mayor grado de abstracción.

<sup>5</sup> Se trataba de fomentar un razonamiento inductivo.

<sup>6</sup> Ya fueran por escrito o de manera oral, individual o por grupos.

<sup>7</sup> Los textos fueron adaptados al nivel cognitivo de los alumnos, ya que, al haber hecho más actividades con ellos, entendí que partían de una comprensión lectora muy baja y por tanto era necesario adaptar el nivel de la actividad a su propio nivel de comprensión.

5. También se introdujo una pregunta parecida en el examen de la unidad, para comprobar si había dado resultado la metodología aplicada o no.

Los rasgos se trabajaron en función de las dificultades que podían presentar a los alumnos, y se optó por realizar una progresión de los más concretos y visuales a los más complejos y abstractos. Además, cada vez que se añadía un nuevo rasgo, se hacía hincapié en los anteriores para que fueran estableciendo poco a poco conexiones entre ellos. Primero se abordó la *concentración de poder* ya que con los textos y videos era más sencillo entender su trascendencia; se continuó con *derecho divino* trabajándolo sobre todo con imágenes; y se siguió con *corte y mercantilismo*, para poner fin a los rasgos principales. Por último se trabajó la dimensión de *Estado*, que era la que suponía mucha más dificultad<sup>8</sup>.

A través de todas las actividades y observaciones que se fueron realizando en las sucesivas sesiones junto con las producciones por escrito de los alumnos, se consiguió recoger una gran cantidad de datos que permitieron el análisis posterior. Además, se tuvo en cuenta una serie de preguntas relacionadas con cada rasgo del concepto, que se plantearon antes de comenzar con la experiencia y que han estado muy presentes en cada actividad. Estas preguntas tenían como objetivo principal, orientar el propio estudio y averiguar cómo se

producía el proceso de aprendizaje conceptual, así como también conocer el nivel de comprensión que iban adquiriendo los alumnos. Las preguntas fueron las siguientes:

- 1) ¿Entienden qué es lo que realmente significa concentración de poder? Es decir, ¿son capaces de comprender que existen diferentes tipos de poder y que en el absolutismo todos ellos se encuentran en la persona del rey y no divididos entre otros ministerios o personas?
- 2) ¿En qué grado los alumnos son capaces de entender que el derecho divino es la legitimación del absolutismo? ¿Son capaces de entender la simbología de la ideología divina y la propia figura del rey?
- 3) ¿Entienden que es el mercantilismo? Y a partir de ahí, se trató de averiguar: ¿En qué grado eran capaces de integrar el mercantilismo como una política intrínseca al absolutismo?
- 4) ¿Comprenden la idea de que la Corte es un elemento en el que se apoya el absolutismo y cuál es su verdadera función?
- 5) ¿Ven la idea del Estado como el resultado de la política absolutista y la puesta en marcha de todos sus mecanismos? ¿Saben relacionar la figura del rey con la del Estado como su representación? ¿Entienden la idea de Estado?
- 6) ¿Han llegado a comprender el absolutismo en todas sus dimensiones? ¿Han entendido

---

<sup>8</sup> Dada la dificultad que se preveía, se trabajó con una única imagen muy visual que pudiera ayudar a la comprensión de

los alumnos, esta fue la figura que aparece en la obra de Hobbes, *El Leviatán*.



la trascendencia del absolutismo como teoría política?

### 3. Resultados

Antes de exponer los resultados obtenidos en la experiencia, es importante conocer el grado de implicación que han tenido los alumnos, ya que ello influirá en el mayor o menor éxito del estudio, y por tanto, si los resultados y conclusiones finales están más o menos fundamentados. Para ello, se tuvo en cuenta, el nivel de intervención y la naturaleza de esa intervención.

Así se pudo observar que, en general hubo una intervención bastante frecuente, algún grupo apenas intervino, pero de los 35 alumnos<sup>9</sup> que formaron parte de esta experiencia, casi el 80% intervino de un modo u otro. En cuanto a la naturaleza de la intervención, se observó que un 70% de los estudiantes participaban si se realizaban preguntas o cuando surgía un debate. Por tanto, teniendo en cuenta todos estos datos, se puede afirmar que hubo un alto grado de implicación por parte de los alumnos. Casi un 80% mostraron bastante interés en la actividad, se concentraron en hacerlo bien y se tomaron su tiempo para reflexionar y contestar a las preguntas, se observaba que querían saber más de los aspectos que se estaban trabajando.

Con estos datos se puede confirmar que los resultados obtenidos en la experiencia son

consistentes y quedan respaldados por ese alto grado de participación e interés de los alumnos, y también, se muestra que las actividades y metodologías que se llevaron a cabo funcionaron de una manera positiva en la motivación de los alumnos.

Los resultados que se han obtenido en esta experiencia se han basado en las producciones escritas de los alumnos en cada una de las actividades realizadas. De este modo, para analizar la comprensión del concepto, se elaboró una categorización de cada una de las dimensiones elegidas para estudiar el concepto, y para ello se recogieron las respuestas que dieron los alumnos a las preguntas que se iban desarrollando en las actividades. Esas respuestas se fueron agrupando en distintas categorías según la relación que mostraban con la dimensión. A su vez, estas categorías, se clasificaron en distintos niveles de comprensión según el grado de profundización que mostraban. Dentro de los niveles de comprensión, se encuentran unos niveles negativos, asociados a una comprensión errónea, y unos niveles positivos, en los que se muestra una comprensión más próxima a la dimensión, y que se ordenan de menor a mayor grado de comprensión. Así, se pudo obtener una visión global del grado de profundización al que llegaban los alumnos, y permitió acercarse al proceso de aprendizaje del concepto.

---

<sup>9</sup> La experiencia se produjo en dos grupos de 2º de la ESO y se han analizado las respuestas e intervención de 35

alumnos de los 40 totales que había en las dos clases, ya que se tuvieron que descartar cinco de ellos debido a que no completaron las actividades por diversas causas.

A continuación, se desarrollan los resultados de cada una de las dimensiones, con las correspondientes categorizaciones y el análisis que se puede realizar.

### Dimensión 1. Concentración de poder.

Para el estudio de este rasgo se pretendía averiguar si entendían la existencia de diferentes tipos de poder, y que es lo que conllevaba la concentración de poder, es decir, si entendían el poder como algo único, o eran capaces de entender que había muchos poderes y podían estar todos en una misma persona o divididos en varias. Para ello, tras trabajar el rasgo con diferentes imágenes, se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué pasaría si no hubiera concentración de poder?

Con las respuestas obtenidas, se pudieron diferenciar las siguientes categorías:

1. **No hay comprensión:** las respuestas no se pueden vincular a la dimensión.
2. **Mandato:** conciben el poder como un poder único y coercitivo que ejerce el rey hacia los súbditos, estando estos sometidos a la voluntad del rey.
3. **No absolutismo:** entienden que la concentración de poder es una característica del absolutismo, por lo que llegan a comprender la trascendencia del poder dentro del absolutismo.
4. **Poder dividido:** los alumnos perciben los distintos tipos de poder que puede haber y su posible división si no existe esa concentración.

| NIVEL | CATEGORIA                  | ALUMNOS | RESPUESTAS  |
|-------|----------------------------|---------|---|
| N. 3  | Poder dividido             | 2       | - "El poder estaría dividido"<br>- "Se dividirá el poder entre muchos"  |
| N. 2  | No absolutismo             | 7       | - "Ya no habría absolutismo"<br>- "No existiría el absolutismo en Francia"<br>- "Ya no sería absolutismo"   |
| N. 1  | Mandato (poder coercitivo) | 20      | - "La corte y el pueblo se sublevarían"<br>- "Todo el pueblo se rebelaría"<br>- "El rey no tendría tanto poder"<br>- "La corte tendría más poder"<br>- "Habría más gente con más poder" |
| N. -1 | No hay comprensión         | 6       | - "No habría acuerdo"<br>- "Francia no sería la mejor"<br>- "Habría muchas guerras"<br>- "Todos gobernarían sobre sí mismos"  |

Figura 2. Categorización de la dimensión 1.

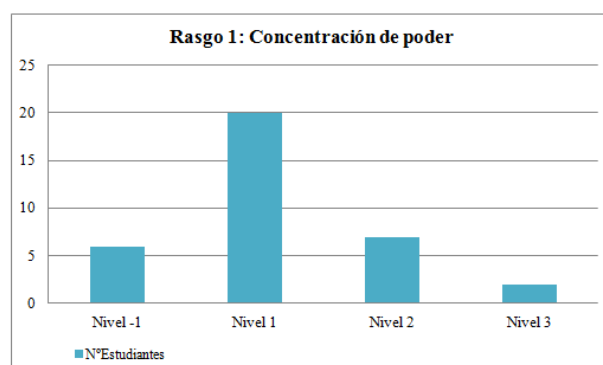


Figura 3. Gráfico de la dimensión 1.

Así se observa que en el nivel negativo se sitúan unos pocos alumnos (6/35) que no comprendieron el significado de concentración de poder. En el primer nivel positivo, se encuentra la categoría *mandato* donde se observa el mayor número de alumnos (20/35); sería el nivel más simple ya que se quedan en lo más obvio de la dimensión. El siguiente nivel al que han llegado muy pocos alumnos (7/35) y en la que se encuentra la categoría *no absolutismo*, denota algo más de comprensión ya que hacen una conexión entre poder y absolutismo, por lo que entienden su relevancia dentro del concepto. Y el último nivel que se relaciona con la categoría *división de poder*, requiere un mayor grado de profundización, ya que tienen que entender la naturaleza del poder y sus tipologías, así como las



diferentes relaciones que puede haber con esos poderes, y sólo han llegado 2 alumnos.

Por tanto, en general, la gran mayoría de los alumnos entienden de una manera muy superficial esta dimensión, no llegan a establecer una conexión completa con el concepto, tienen una idea de poder muy ingenua: “mandar sobre los demás” pero no profundizan en su relación con el absolutismo.

### Dimensión 2. Derecho divino.

Con el estudio de este rasgo lo que se quería indagar era si los alumnos eran capaces de entender la simbología divina del absolutismo y si podían comprender que esa simbología se convertía en una ideología y en una legitimación del poder. Para averiguarlo se les realizó la siguiente pregunta: ¿Qué pasaría si el rey no gobernara por derecho divino?

Estas son las categorías que se pudieron establecer con las respuestas de los alumnos:

1. **No hay comprensión:** no se puede vincular a la dimensión.
2. **Poder coercitivo:** conciben la divinidad con poder represivo y fuerza que le otorga al rey respecto a los súbditos.
3. **Credibilidad:** entienden que el poder real se basa en el poder divino, por tanto, sin este poder el rey no tendría tanto apoyo.
4. **Legitimidad:** comprenden que el rey se sustenta en una ideología y en una simbología divina para gobernar.

| NIVEL | CATEGORIA          | ALUMNOS | RESPUESTAS   |
|-------|--------------------|---------|--|
| N. 3  | Legitimidad        | 2       | - “No tendría un poder legítimo”<br>- “No sería legal su mandato”  |
| N. 2  | Credibilidad       | 5       | - “Sería menos creíble su gobierno”<br>- “No tendrían por qué creerle”<br>- “El pueblo no se lo creería”                             |
| N. 1  | Poder coercitivo   | 15      | - “El pueblo se sublevarían”<br>- “No le harían tanto caso”<br>- “La corte no le apoyaría”<br>- “No podría controlar a los súbditos” |
| N. -1 | No hay comprensión | 13      | - “Habría otros poderes religiosos”<br>- “Gobernarían otras personas”<br>- “Sería una democracia”<br>- “Se podría votar al rey”      |

Figura 4. Categorización de la dimensión 2.

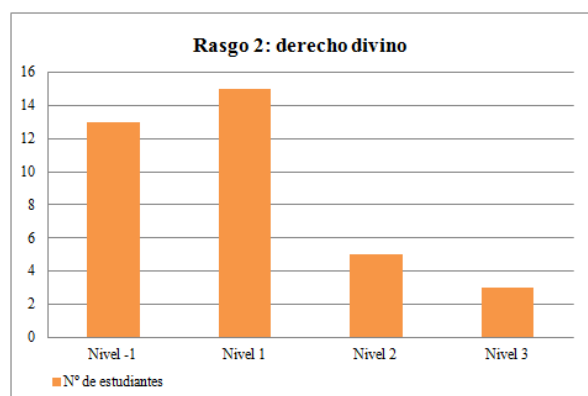


Figura 5. Gráfico de la dimensión 2.

Así se observa que se han podido establecer 4 niveles de comprensión. En el nivel negativo, se encuentra un grupo de alumnos (13/35) que no han llegado a comprender el rasgo y lo confundieron o relacionaron con otros conceptos, también mal comprendidos como el de *democracia*. El resto de alumnos (22/35) han superado este nivel distribuyéndose entre los niveles positivos. Se diferencia un gran grupo de alumnos (15/35), en el primer nivel con la categoría *poder coercitivo*, es decir, vuelven a retomar la idea más concreta y simple, que es la del poder como coacción y superioridad, sin comprender la simbología que hay detrás o la trascendencia de ello.

Un grupo reducido (5/35), se sitúa en el siguiente nivel de comprensión con la categoría *credibilidad*, y pudo establecer la conexión necesaria con la dimensión, entendiéndolo que, si el monarca no se apoya en el poder divino, no tendría credibilidad suficiente para gobernar, pero no han llegado a profundizar ni a cuestionarse el por qué de esa situación. De nuevo tan sólo 2 alumnos llegaron al nivel de mayor comprensión con la categoría *legitimación*. Estos alumnos reflexionaron sobre la dimensión, comprendieron lo que para el monarca suponía el derecho divino, su legitimidad para gobernar como elegido de Dios en la tierra que era, es decir, comprendieron la estructura teórica y la simbología que hay detrás de este rasgo.

Se entiende entonces que la mayoría de los alumnos entendieron que el derecho divino equivalía a tener un refuerzo político y una credibilidad, pero no siguieron profundizando en el trasfondo simbólico, se quedaron en la faceta más superficial.

### Dimensión 3. Mercantilismo.

Este es un concepto complejo, por lo que primero se pretendió a través de las actividades que entendieran en qué consistía el mercantilismo, para después poder averiguar si eran capaces de relacionarlo con el concepto y si entendían su función o trascendencia como política económica.

Por la dificultad de la dimensión se trabajó a través de varios videos en los que los alumnos podían tener una respuesta más visual. Y tras ello,

se les cuestionó la siguiente pregunta: ¿Cuál es la función del mercantilismo?

Con sus respuestas se pudieron crear las siguientes categorías:

1. **Definición literal:** no son capaces de salir del significado económico.
2. **Poder económico:** conciben el mercantilismo como una manera para adquirir más riquezas.
3. **Hegemonía:** entienden que además de poder económico, proporciona un poder político sobre el resto de países.
4. **Instrumento político y económico:** comprenden que el mercantilismo se erige como un aparato en el que se basa toda la doctrina del absolutismo para su desarrollo.

| NIVEL | CATEGORÍA                        | ALUMNOS | RESPUESTAS   |
|-------|----------------------------------|---------|--|
| N.3   | Instrumento político y económico | -       |  |
| N. 2  | Hegemonía                        | 10      | - "Hacer que Francia tenga más poder en Europa"<br>- "Hacer a Francia soberana"<br>- "Mantener su hegemonía sobre Europa"<br>- "Convertirla en potencia mundial" |
| N. 1  | Poder económico (riquezas)       | 20      | - "Forma de crecer económicamente"<br>- "Enriquecer a Francia"<br>- "Da poder económico"<br>- "Ganar más dinero"   |
| N. -1 | Definición literal               | 5       | - "Es vender más y comprar menos"<br>- "Exportar más e importar menos"<br>- "Vender más al exterior"   |

Figura 6. Categorización de la dimensión 3.

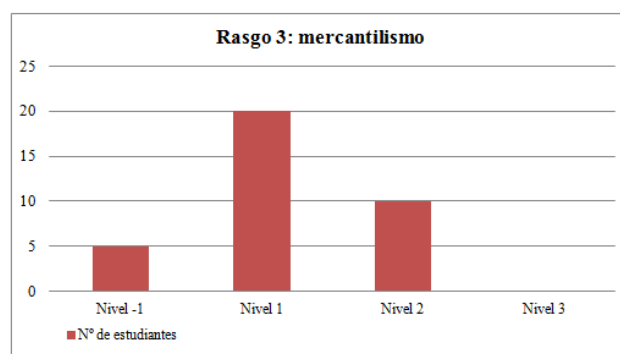


Figura 7. Gráfico de la dimensión 3.

En el estudio de este rasgo, se observó una variación de comprensión respecto a las anteriores dimensiones. De los 35 alumnos, la inmensa mayoría pasó del nivel negativo (30/35), tan solo 5 personas se encontraron en ese nivel con la categoría *definición literal*, ya que no llegaron a comprender su función o trascendencia. El resto de alumnos se encuentran los niveles positivos, situándose el mayor número de alumnos (20/35) en el nivel más bajo de comprensión, con la categoría *poder económico*, es decir, entendieron que esta dimensión tiene un papel importante en el concepto, comprendiendo el aspecto más obvio que es el enriquecimiento y poder económico, pero no llegaron a establecer más conexiones que les permitieran profundizar en la comprensión. En el siguiente nivel, en el que se encuentra la categoría *hegemonía*, llegaron 10 alumnos, los cuales profundizaron más y ligaron esta dimensión con su faceta política, pero no observaron toda la trascendencia que ello conllevaba.

Sin embargo, nadie consiguió llegar al nivel más alto de comprensión, que sería comprender el mercantilismo como un instrumento económico, pero sobre todo político, militar y personalista del monarca, con el cual este financiaba sus políticas internas y externas, aumentaba su poder coercitivo, permitía expandirse, y, en definitiva, era la base de su poder y reino.

En general, se puede afirmar que ningún alumno pudo realizar las conexiones necesarias para llegar al nivel más complejo de comprensión, casi todos se quedan en los aspectos más concretos y

obvios, tienen una noción práctica de la dimensión.

#### **Dimensión 4. Corte.**

Para el análisis de este rasgo lo que se pretendía era averiguar si primero conocían que era la corte y sabiendo esto, si entendían su función y el papel que tenía dentro del absolutismo, es decir, si podían establecer el vínculo adecuado con el concepto, y entender el apoyo que suponía la corte para el gobierno del monarca.

Tras trabajar con las respectivas actividades como en las anteriores dimensiones, se planteó la misma pregunta que para el rasgo anterior: ¿Cuál es la función de la corte?

A través de sus contestaciones se pudieron establecer las siguientes categorías:

1. **No comprensión:** no hay una vinculación con la dimensión.
2. **Posición económica:** entienden que el sentido de la corte es obtener beneficios del rey y adquirir una posición económica superior al resto.
3. **Posición social:** los alumnos conciben que además de un poder económico, la corte es sinónimo de poder político y buscan una posición social junto al rey.
4. **Exhibición del poder real:** comprenden que es un medio del monarca para exponer su poder político, económico, social, etc...
5. **Concentración de poder:** entienden que es un instrumento político y económico

del que se beneficia el rey para concentrar el poder en su persona.

| NIVEL | CATEGORIA                       | ALUMNOS | RESPUESTAS   |
|-------|---------------------------------|---------|--|
| N.3   | Concentración de poder          | -       |  |
| N. 2  | Exhibición del poder real       | -       |  |
| N. 1  | Posición social (consejeros)    | 27      | - "Aconsejar al rey y apoyarlo en sus decisiones"<br>- "Dar consejos al rey"<br>- "Proteger al rey y darle consejo"  |
|       | Posición económica (beneficios) | 6       | - "Hacer la pelota para obtener tierras"<br>- "Apoya al rey para tener favores"<br>- "Apoyar al rey para ganar sus favores y tener así más privilegios"<br>- "Cerca del rey para que les diera dinero" |
| N. -1 | No comprensión                  | 2       |  |

Figura 8. Categorización del rasgo 4.

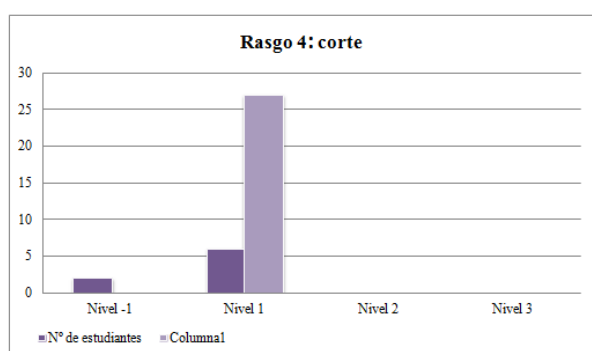


Figura 9. Gráfico del rasgo 4.

En este rasgo se ha podido comprobar las dificultades que mostraron los alumnos para llegar a un grado de mayor profundización, ya que la mayoría solo llegó al nivel mínimo de comprensión.

Se puede observar como tan solo 2 alumnos se sitúan en el nivel negativo, donde no hay comprensión. El resto de los alumnos (33/35), se encuentran en los niveles positivos, donde hay comprensión, pero se establecen todos en el primer nivel, sin llegar a una comprensión más compleja. En este nivel se pueden establecer dos categorías, la primera sería *poder económico* donde hay un grupo de estudiantes (6/35) que relacionaron la corte con el ámbito económico y con los objetivos que esta tendría, ganar privilegios. El grupo más numeroso (27/35)

podieron ahondar más y vincularon el rasgo con lo que suponía en la escala económica, social y en cierto grado en la política, aunque no profundizaron más en esta cuestión, por ello que se quedan en un nivel justo de comprensión.

De tal manera, se contempla como ningún alumno llegó a los siguientes niveles de mayor grado de comprensión, donde se encuentran las categorías de *exhibición del poder* y *concentración de poder*. Para alcanzar estas dos categorías tendrían que haber realizado un proceso de profundización mayor, efectuando las conexiones necesarias para entender la relación entre la corte y el poder absoluto, que papel tenía dentro de las políticas del monarca y sobre todo, la instrumentalización que este hacía sobre los miembros de la corte, es decir, comprender que la concentración de poder del monarca se basaba en la desmembración del poder de la corte.

Esta vez, todos los alumnos se quedaron en el nivel más superficial y concreto, ninguno pudo avanzar en los niveles más complejos, lo que denota que esta dimensión presentaba muchas dificultades para los estudiantes.

### Dimensión 5. Estado.

Para estudiar y analizar este rasgo, se quería averiguar qué entendían por Estado, si hacían una relación entre rey y Estado, si eran capaces de comprender el aparato político y económico que suponía el Estado y que su desarrollo era una consecuencia de la doctrina absolutista:

Es un rasgo presentaba una gran complejidad, ya que es una dimensión de un gran nivel de

abstracción, en el que se necesita realizar un trabajo importante de profundización y establecer muchas conexiones, y eso se pudo comprobar y observar durante las sesiones, donde los alumnos mostraron muchísimas dificultades en su comprensión.

De tal modo, una vez revisadas las respuestas de los alumnos, y dado que no se podía realizar ninguna categorización ya que no consiguieron salir de un nivel negativo, es decir, no había comprensión de la dimensión, se decidió descartar del estudio esta dimensión. Los alumnos establecieron la relación de Estado con población o país y el monarca como la representación de los súbditos, no fueron capaces de entender el aparato administrativo, de control y represión que representa el Estado en el absolutismo, quedándose en un nivel de comprensión demasiado ingenuo.

#### **4. Discusión o análisis.**

Con estos resultados lo que se puede observar es que hay algunos alumnos que se han situado en los niveles negativos de la categorización en alguna dimensión, es decir, no han podido establecer las conexiones necesarias para salir de esa comprensión errónea de la que ya partían.

También destaca que la gran mayoría de los alumnos se han encontrado en un nivel bajo de comprensión en todas las dimensiones, es decir, han mostrado dificultades para seguir profundizando y para crear las redes de conocimiento que les permitieran una mayor comprensión.

Finalmente, tal y como se esperaba, muy pocos alumnos han llegado a los niveles de mayor comprensión, sobre todo en el nivel de más profundidad y abstracción, al que apenas se han encontrado dos o tres estudiantes para cada dimensión. Además, analizando a los estudiantes que han llegado a los niveles más altos, se ha observado como los que se encuentran en un grado de comprensión alto para una dimensión no lo están para otra dimensión, es decir, realmente no ha habido una comprensión completa del concepto, ya que para ello tendrían que mostrar un nivel alto de comprensión en todas las dimensiones, sin embargo, esto no sucede. Tan solo 4 estudiantes de los 35 que participaron en el estudio, llegaron a un nivel alto de profundización en al menos dos o tres dimensiones, por lo que estos alumnos serían los que más cerca han estado de comprender el concepto.

Partiendo de estas premisas y de los resultados obtenidos en las categorías se puede hacer varias apreciaciones.

Primero, hay que tener en cuenta que los alumnos han comprendido, en mayor o menor medida, en función de sus conocimientos previos. El problema fue que gran parte de los alumnos partía de unas ideas erróneas o muy ingenuas, lo que les llevaba a una comprensión confusa o parcial. Por otra parte, la falta de comprensión de otros términos ligados a esas dimensiones, y que son importantes para poder seguir profundizando y establecer conexiones

adecuadas, hacía más difícil que los alumnos pudieran entender las nuevas dimensiones.

En segundo lugar, se observa como los alumnos tienen una mayor predisposición a comprender las dimensiones relacionadas con ámbitos con los que están más familiarizados, por ejemplo, la economía. Por ello, aunque en la dimensión *mercantilismo*, los resultados finales mostraron una comprensión limitada, se observó una mayor facilidad para entenderla, que en el resto de dimensiones que se incluyen en una faceta socio-política. Estas dimensiones presentaron muchas más dificultades para los alumnos ya que requieren establecer muchas conexiones y tener más referencias al respecto para poder llegar a una comprensión mínima. Se podría pensar que esta dificultad viene dada por el poco uso de ciertos conceptos históricos, pero se puede observar que, conceptos habituales para ellos como pueden ser monarquía, democracia o Estado, tampoco los saben utilizar correctamente porque no hay una verdadera comprensión.

Por último, se ha podido observar como en el proceso de enseñanza y aprendizaje es muy importante el diseño de actividades específicas encaminadas a la comprensión de conceptos. Trabajando una progresión de los aspectos más concretos a los más abstractos, los alumnos pudieron adquirir una mínima comprensión de las dimensiones, e incluso algunos llegaron los niveles más altos. Por ello, se entiende que el estudio de conceptos requiere procedimientos específicos que ayuden a los alumnos a crear redes conceptuales cada vez más complejas en las

que todo se relaciona y se define gracias a esas interrelaciones. De ahí la importancia que tiene la aplicación de una buena y apropiada metodología para favorecer la comprensión de los conceptos a los alumnos.

No obstante, aun aplicando un procedimiento específico y unas metodologías encaminadas al estudio de conceptos, los alumnos no han podido llegar a unos niveles de comprensión altos en el estudio del concepto. La comprensión de las dimensiones ha sido bastante parcial y superficial, tal y como se esperaba y preveía desde el comienzo de la experiencia, ya que se partía con una dificultad en la comprensión de los conceptos históricos, y con una falta de experiencia a la hora de trabajarlos.

Sin embargo, a pesar de estos datos, sí que se ha observado un aprendizaje y un avance en la comprensión inicial. Es decir, partiendo con un 95% de alumnos que tenían un nivel de conocimiento negativo sobre el concepto, tras las actividades realizadas y la metodología propuesta, casi un 90% de estudiantes alcanzaron un nivel mínimo de comprensión del concepto. Así, los alumnos pudieron contextualizarlo, conocer en qué consistía y comprender un poco mejor qué era el absolutismo. De este modo, se puede apreciar que hubo un proceso de aprendizaje y que mejoró la comprensión inicial, aunque les faltó una mayor profundización general a todos para llegar a la comprensión más completa.

Todo ello se puede observar en el siguiente análisis en el que se detalla y especifica cómo se produjo la comprensión del concepto.



Respecto a la primera dimensión, *concentración de poder*, un 17% de alumnos no ha conseguido llegar a ninguna comprensión, quizás partían con demasiadas ideas erróneas o las actividades no les han permitido avanzar en su conocimiento, el hecho es que se percibe que necesitaban más trabajo y tiempo para conseguirlo. El 57% de los alumnos consiguieron llegar a una mínima comprensión, identificado la concentración de poder con la autoridad del rey sobre el resto de individuos y de manera coercitiva, y esto es una aproximación del rasgo muy superficial, no hay una comprensión de la trascendencia, solo de los hechos más concretos. El 20% de alumnos han entendido que es un rasgo esencial para el absolutismo, ya que sin esta dimensión no se podría desarrollar el absolutismo, por lo que ya han profundizado más en la dimensión y han establecido otro tipo de conexión. Sin embargo, solo el 6% de los alumnos han podido relacionar la ausencia de concentración de poder con la división del poder, llegando a un nivel de abstracción mucho mayor que el resto.

En la siguiente dimensión, *derecho divino*, se observa que un 37% de alumnos no muestran comprensión en este rasgo, y además sorprende que confundan monarquía con democracia, ya que en sus respuestas relacionaban que, sin ese apoyo divino, el monarca podría ser elegido por todos los individuos y se establecería una democracia. Esto lo que está indicando es una gran falta de conocimientos previos y un desajuste en la comprensión de conceptos tan importantes como monarquía, democracia o

república, es decir, no pueden entender las diferencias que hay entre unos conceptos y otros, y nos indica que hay un gran problema de base que hay que solucionar. El 43% de los alumnos se quedaron en el nivel de comprensión más elemental, de nuevo relacionaron la autoridad y poder coercitivo que tenía el monarca con este rasgo, es decir, comprendieron que el derecho divino era una especie de respaldo, pero no sabían por qué, ni qué relación tenía con el absolutismo. A partir de este nivel, se observa que un 14% de los estudiantes, dieron un salto más en el nivel de comprensión, ya que entendieron, que sin ese respaldo, el monarca no tendría credibilidad en su gobierno, se acercaron al nivel de más abstracción pero les faltó seguir profundizando. Solo un 5% de alumnos pudieron llegar al nivel de comprensión más alto, entendiendo que la divinidad era la legitimidad en la que se basaba el monarca para gobernar sobre los demás, así los que llegaron a estos niveles pudieron hacer un ejercicio de análisis y reflexión adecuado que les llevó a establecer las conexiones adecuadas para poder comprender el concepto.

El siguiente rasgo que se trabajó fue *mercantilismo*, y se pudo apreciar una variación en cuanto a la distribución de los porcentajes anteriores. Hubo un 14% de alumnos que se quedaron con la definición literal del término, es decir, no llegaron a analizar su relevancia o consecuencias para el concepto. Por otro lado, se observa cómo el 57% de estudiantes, ha hecho las conexiones más básicas, sabiendo que el mercantilismo tiene que ver con la economía, establecen que el

mercantilismo favorece a la acumulación y producción de riquezas, y por tanto con el poder económico. Pero no hay más profundización, quizás con un poco más de trabajo y tiempo hubieran podido saltar al siguiente nivel y poder relacionarlo también con el poder político, como lo hizo el otro 29% de compañeros, quienes pudieron seguir estableciendo más conexiones que les llevaron a relacionar el mercantilismo como un medio de enriquecimiento y de poder político respecto a otras potencias. Sin embargo, a pesar de hacer unas buenas conexiones y tener un alto nivel de abstracción del rasgo, ningún alumno pudo llegar a identificar el rasgo como el instrumento político del rey y del absolutismo, es decir, les faltó una reflexión y un análisis más profundo.

Aunque nadie llegó al nivel de mayor profundización, hay un gran porcentaje de alumnos, casi un 30%, que consiguió un nivel alto de comprensión, cosa que no ocurrió en las otras dimensiones, donde los porcentajes para este nivel fueron más bajos, lo que lleva a preguntarse por qué se produce estas diferencias siendo que se trabajó de la misma manera que el resto y se partía de las mismas dificultades. Esto se pudo deber al mayor interés que despertó el tema económico, a la mayor atención que prestaron en las actividades y explicaciones, y a lo familiarizados que estaban con aspectos de la economía.

La última dimensión fue *corte*. Era uno de los rasgos que a priori menos dificultad presentaba para los alumnos y en el que también mostraron

menos problemas, pero los datos obtenidos revelan que no era una dimensión tan fácil. Además, los resultados sorprenden tanto para los niveles más altos de comprensión, como para el nivel de ausencia de comprensión, ya que en este nivel se sitúa solamente el 6% de alumnos, siendo el porcentaje más pequeño de todas las dimensiones. Esto quiere decir que la mayoría de los alumnos tenían unas ideas previas correctas y no había confusión como pasaba con otros rasgos. Y destaca también respecto al resto de dimensiones, el nivel más bajo de comprensión en el que se sitúa el 94% de los alumnos, es decir, prácticamente todos los estudiantes. Esto nos indica que, aunque parecía un rasgo fácil de comprender, los alumnos no han podido realizar las conexiones adecuadas para una comprensión mayor, se han quedado con los aspectos concretos y más visibles como pueden ser el tener una posición económica y tener una posición social, pero no entienden que función tienen la corte, la trascendencia que tiene o el papel que tiene dentro del absolutismo. Por ello, ninguno ha conseguido llegar a los niveles más altos de comprensión.

## 5. Conclusiones.

Los datos de este estudio han confirmado que los alumnos muestran dificultades en la comprensión de los conceptos históricos. Pero ello no quiere decir que los alumnos menores de 16 años no puedan estudiar conceptos ni comprenderlos. La propia experiencia ha demostrado que llegan a una comprensión, aunque esta sea parcial.

Así, se observa que, para la dimensión de *concentración de poder*, la mayoría de los alumnos la relacionan con la autoridad real, con un poder único y coercitivo, pero no comprenden ni el carácter divisible del poder ni que sin esa concentración de todos los poderes en una persona no podría darse el absolutismo. En la dimensión *derecho divino*, entienden que favorece a la autoridad del rey otorgándole más poder, pero no llegan a la idea de legitimación del poder ni a la trascendencia que supone para el mandato del monarca. En cuanto a la dimensión de *mercantilismo*, comprenden que está relacionada con la obtención y acumulación de riquezas, pero no con la idea política, no entienden que es un instrumento utilizado por el rey para conseguir una hegemonía política respecto a otras potencias. Finalmente, en la dimensión de *corte*, la mayoría entiende que son personas que rodean al rey en busca de favores y privilegios, pero no alcanzan a comprender la función que tiene la corte en el entramado político ni la importancia que tiene para las decisiones y acciones que realiza el rey.

Por tanto, se advierte como los alumnos no llegan a una comprensión tan alta y profunda como lo podrían hacer estudiantes de cursos superiores, pero pueden llegar a un nivel mínimo de comprensión para su edad.

Probablemente si esta misma experiencia se hubiera desarrollado en cursos superiores, los resultados hubieran sido muy diferentes, ya que se entiende que un alumno de 16 años ha ido mejorando su proceso de razonamiento, de

comprensión y también han ido adquiriendo más herramientas y conocimientos, respecto a un alumno de 13 años que está empezando a desarrollar sus habilidades.

Además, hay que tener en cuenta que los resultados obtenidos en esta experiencia han sido muy parciales, ya que se obtuvieron de unas actividades realizadas en tres sesiones de una unidad didáctica en dos cursos. Para poder realizar comparaciones y seguir indagando cómo se produce el aprendizaje en los alumnos, así como averiguar hasta qué grado comprenden los conceptos históricos o si la edad influye, sería necesario aplicar esta experiencia en todos los cursos de la secundaria y en más de un centro, para obtener unos resultados más concretos y definitivos.

Asimismo, es importante tener presente la necesidad de aplicar un procedimiento específico para el estudio de los conceptos, y esto se ha podido mostrar también durante esta experiencia en la que se desarrolló un planteamiento metodológico basado en un proceso inductivo y práctico. Los alumnos por sí solos no pueden llegar a los niveles de comprensión más altos, por ello, hay que ayudarles a través de métodos adecuados que faciliten su comprensión.

Así, en este estudio se ha evidenciado que el diseño de una buena metodología es fundamental para el proceso de aprendizaje y comprensión de los alumnos, y los profesores tienen que ser conscientes de ello, porque si no será difícil cambiar esas dificultades iniciales de comprensión de las que parten los adolescentes.

Por tanto, se entiende que el aprendizaje y la comprensión de los conceptos, es un proceso muy complejo pero muy importante para el desarrollo de los individuos. De este modo, es necesario, seguir estudiando cómo se produce el aprendizaje en los alumnos y averiguar cómo llegan a los distintos niveles de comprensión, o que les hace llegar a una mayor comprensión y salir de los niveles más superficiales, e indagar el papel que tiene el estudio y el aprendizaje de los conceptos en las distintas materias, sobre todo en el campo de las Ciencias Sociales, y en concreto de la Historia, para conseguir una comprensión más profunda y correcta.

Por ello, hay que seguir investigando en estas cuestiones para que permitan fomentar y desarrollar un cambio conceptual que mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## 6. Referencias bibliográficas.

Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (1983) Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*.

Carretero, M & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*.

Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc,

México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

Hallam, R.N. (1973) Attempting to improve logical thinking in school history. *Research in Education*, 21 (1-13)

John Dewey (1916). *Thinking in Education*. In Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company. Chapter 12.

M. B. Booth (1983). Skills, concepts, and attitudes: the development of adolescent children's historical thinking. *History and Theory*, Vol. 22, N°. 4 *The Philosophy of History Teaching*. Wesleyan University.

Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A.B.M. (2004). The Space of Learning. In F. Marton & A.B.M. Tsui (Eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. P. 8-22.

Nichol, J. & Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge. P. 108-117.

Piaget, J. (1950) *The Psychology of Intelligence* (Routledge and Kegan Paul, London)

Peel, E. A. (1971) *The nature of adolescent judgement*. London: Staples Press.