

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA



EVALUACION, A TRAVES DE REDES SEMANTICAS
NATURALES, DE LA REPRESENTACION QUE LOS
ALUMNOS DE LOS GRUPOS DE TERCER GRADO
DE SECUNDARIA, PUBLICA Y PRIVADA, TIENEN
ACERCA DE DEMOCRACIA.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
P R E S E N T A N :
AYALA GARCIA HECTOR
CRUZ FUENTES SILVIA
LUNA RODRIGUEZ MAIRA

ASESOR: PROF. CUITLAHUAC PEREZ LOPEZ.



MEXICO, D.F.



JUNIO 1998.

La elaboración del presente trabajo de tesis no hubiera sido posible sin la valiosa aportación de tiempo, conocimiento y sugerencias que llevaron a realizar el presente estudio por parte de las siguientes personas:

C:P Angel E. Lara Saba, Profr. Cuauthemoc Pérez López, Profr. Cuitlahuac Pérez López, Profr. Efren Ramírez Kano, Profra. Elsa Mendiola, Mtra. Frida Díaz-Barriga Arceo, Profra. Leticia Vega, Profr. Marcelino Guerra Mendoza, Profra. Maricarmen Ortega Salas, Profra. Rosa Ma. González,

MAIRA, SILVIA Y HECTOR.

Agradezco de todo corazón a todas aquellas personas que con su compañía, consejo y amistad me apoyaron en la realización del presente trabajo:

Héctor

A mi familia por su comprensión, paciencia, apoyo y confianza en toda mi trayectoria académica.

Héctor

A mis profesores quien con sus enseñanzas y consejos fueron guiando mi formación profesional; muy en especial a los profesores de la U:PN: del area de psicología.

Héctor

A mis amigos (as) quien con su compañía, consejos y amistad llenaron de alegría mi vida académica.

Héctor

A mis compañeras de tesis y amigas; sra. Silvia Cruz Fuentes y Maira Luna Rodríguez quienes con su esfuerzo en la realización del presente trabajo me enseñaron que nunca es tarde para dejar de luchar.

Héctor

A mi apreciable Maestro quien con una sabia paciencia me mostró el camino...fue El quien me enseñó que es a través de las tribulaciones y adversidades en donde mas se aprende. A El agradezco me haya puesto en este camino...

Héctor

**LE DOY GRACIAS A DIOS POR PERMETIRME CUMPLIR CON DOS SUEÑOS,
UNO ES EL CONCLUIR MI PREPARACION PROFESIONAL Y OTRO PODER
LLEGAR A ESTOS MOMENTOS CON MI AMADA HIJA, A QUIEN DEDICO MI
TESIS.**

SILVIA.

**AGRADEZCO INFINITAMENTE A ANGEL EL APOYO INCONDICIONAL QUE
ME BRINDO PARA LA ELABORACION DE MI TESIS.**

SILVIA

**AGRADEZCO A MIS PADRES Y ESPECIALMENTE A MI MADRE POR
HABERME MOSTRADO EL CAMINO SEGURO DE LA PREPARACION.**

SILVIA

A MIS HERMANOS:

SOL, ENRIQUE, MARIA, VERONICA, GERARDO Y ANGELICA.

A MIS QUERIDOS SOBRINOS: ERGAR Y JOSÉ FERNANDO.

A MI FAMILIA.

SILVIA.

AGRADEZCO A MIS ESTIMADOS COMPAÑEROS MAIRA Y HECTOR SU APOYO, CONFIANZA Y COMPAÑIA PARA LA ELABORACION DE NUESTRA TESIS. DESEÁNDOLES QUE TENGAN MUCHO ÉXITO EN SU VIDA PROFESIONAL.

AGRADEZCO AL PROFESOR CUITLAHUAC EL TIEMPO Y DEDICACIÓN QUE ME BRINDÓ.

GRADEZCO A TODOS MIS PROFESORES QUE CONTRIBUYERON A MI PREPARACION.

SILVIA

Quiero agradecer a mis padres, hermanos y esposo el apoyo incondicional que me brindaron durante mi formación y. por que en los momentos difíciles y felices de mi vida han estado conmigo impulsándome a seguir adelante y motivándome a dar siempre lo mejor de mi.

Maira

En especial quiero agradecer a Abneriz Sarai, mi hija, por que al saber de su existencia me llenó de alegría, felicidad y fuerza para prepararme para brindarle un mejor futuro, venciendo cualquier obstáculo.

Maira

A Silvia y a Hector, compañeros de trabajo de tesis quiero agradecer enormemente su amistad, su comprensión, su tiempo, su trabajo, así como sus comentarios y correcciones que han ayudado a fortalecer mi formación; el haber trabajado con ellos ha sido una experiencia llena de satisfacción.

Maira

INDICE

■ INTRODUCCION	1
■ SUSTENTACION TEORICA	
• PERSPECTIVAS EN LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO	4
• CONOCIMIENTO SOCIAL	7
• ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	11
• REPRESENTACION SOCIAL DE DEMOCRACIA A TRAVES DE REDES SEMANRICAS NATURALES (RSN)	17
• OBJETIVOS	22
■ METODO	
• SUJETOS	23
• INSTRUMENTO	24
• TIPO DE ESTUDIO	25
• PROCEDIMIENTO	25
■ RESULTADOS	27
• RIQUEZA SEMANTICA	31
• REDES GENERADAS POR GENERO	33
• REDES GENERADAS POR TIPO DE ESCUELA	37
• CONTRASTE ENTRE REDES	40
• DISCUSION	44
• CONCLUSIONES	51
■ REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	54
■ ANEXO 1	62
■ ANEXO 2	63
■ ANEXO 3	64

INTRODUCCION

El presente trabajo de investigación pretende conocer cómo representan los alumnos de 3er. año de secundaria de una escuela privada y una escuela pública el concepto de democracia. En la sustentación teórica se abordaron las perspectivas en la construcción del conocimiento en donde se consideran dos líneas desde las cuales se explica cómo construye el sujeto su conocimiento; ambas perspectivas consideran importante la interacción y la actividad constructiva en la adquisición del conocimiento y en donde se reconoce que el sujeto reconstruye su conocimiento de manera individual tomando como base el conocimiento que otras generaciones han construido.

No todo el conocimiento es similar, ya que existen dos tipos de conocimiento uno físico y otro social, con respecto a este último la explicación de su construcción es muy compleja en gran medida reside en procesos de socialización, aculturación e ideológicos; por esto es necesario que se realicen indagaciones mas profundas sobre aspectos tanto formales como informales sobre temas sociales.

En las últimas dos décadas se han realizado investigaciones (Guerrero 1991, Vilar 1989, Díaz -Barriga 1993, Carretero, Pozo y Asencio. 1989), donde se demuestra que el aprendizaje de contenido sociohistórico no es producto de la aplicación de reglas formales, sino de nociones como tiempo -histórico que a su vez se compone de causalidad simple, causalidad múltiple, horizonte temporal, cronología, por mencionar algunas. De la misma manera, los estudios concluyen que este tipo de

aprendizaje, contiene una fuerte carga afectiva del cual se esperaría que el sujeto desarrollara valores y actitudes altamente valoradas en la sociedad y que son producto del desarrollo histórico de la humanidad.

De acuerdo con los objetivos de los programas de los cursos de historia y civismo de educación secundaria, el sujeto debe desarrollar:

- a) Capacidad para analizar los procesos sociales, así como identificar causas, antecedentes y consecuencias.
- b) Los alumnos deben desarrollar habilidades intelectuales y nociones que les permitan comprender la vida social actual.
- c) Los estudiantes deben apropiarse de algunos valores sociales bien definidos como la legalidad y el respeto a los derechos humanos fundamentales, la libertad y la responsabilidad personal, la tolerancia y la igualdad de las personas ante las leyes, y la democracia como forma de vida.

Considerando que los sujetos reconstruyen su conocimiento de acuerdo a los contenidos revisados en su vida académica y en su vida cotidiana, resulta importante describir en qué forma han organizado sus conocimientos, es decir, su estructura. Bajo este contexto el presente estudio pretende describir y analizar como es que los niños de dos grupos de 3er. año de secundaria, una pública y otra privada, representan la noción de democracia, si consideramos que al término de la educación básica, los contenidos referentes a democracia son revisados en materias de ciencias sociales.

La presente investigación tiene los siguientes objetivos:

Describir y analizar la representación y organización del conocimiento, con respecto al concepto de democracia en dos grupos de 3er. año de secundaria en

dos escuelas una pública y una privada y determinar si las redes generadas por los grupos de sujetos de 3er. año de secundaria de escuelas pública y privada presentan diferencias entre sí.

Para los fines antes mencionados en la presente investigación se utilizó la técnica de redes semánticas naturales elaborada por Figueroa, Riquelme y León (1990) ya que presenta las siguientes características:

Por que su técnica es completamente empírica y de fácil empleo, su costo es bajo y permite conocer la organización de los sujetos. Además mediante formas simples se pueden cuantificar elementos de la red como son: la densidad, la distancia, la riqueza semántica, diferencia entre grupos y entre conceptos.

Se trabajó con una muestra aleatoria de sujetos de 3er. grado de secundaria constituida por 40 alumnos de escuela pública, 20 de sexo femenino y 20 de sexo masculino y 40 de escuela privada, 20 de sexo femenino y 20 de sexo masculino sus edades se encuentran entre 13 y 16 años.

Los resultados arrojados en el presente trabajo de investigación sobre la representación de democracia fueron muy similares en las redes de la muestra en cuanto a las palabras que conforman la red, sin embargo, se encontró una variación en las posiciones de dichas palabras aunque el instrumento no permitió conocer las causas concretas de variación, sí abre la posibilidad de que existan variables como posibles causas tales como: contexto, nivel socio-económico, y tipo y forma de contenidos, por lo cual se sugiere realizar investigaciones considerando tales circunstancias.

SUSTENTACION TEORICA

PERSPECTIVAS EN LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO

Las teorías de la construcción del conocimiento presentan dos perspectivas: la primera es la individual o psicologista, en la cual se considera que el individuo es el protagonista de la construcción de su conocimiento a partir de la interacción de sus estructuras mentales con el entorno. La segunda, es la cultural o sociológica, en la que se considera que el conocimiento tiene un origen sociocultural.

Para la epistemología genética (Piaget, citado por Labinowicz 1987), el objeto es conocido sólo si es asimilado y acomodado a ciertas estructuras o esquemas anteriores. Cuando el sujeto asimila información proveniente del objeto de conocimiento y ésta no corresponde a sus esquemas mentales, presenta un conflicto cognitivo, este se resolverá cuando acomode la nueva información a sus esquemas anteriores y de esta manera llega a lo que es el motor del desarrollo, la equilibración, que es un estado de nuevo equilibrio, mejor estructurado y más complejo que el anterior.

En esta perspectiva, el sujeto nace con esquemas mentales básicos que le permiten sobrevivir, es a partir de la interacción de estos esquemas con el entorno (objeto de conocimiento) que va ampliando su conocimiento (estructuras).

Puede verse que solo se producirá aprendizaje mediante un desequilibrio o conflicto cognitivo, tal desajuste se lleva a cabo entre la asimilación y la acomodación, entendiéndose por asimilación la incorporación de la nueva información en nuestros esquemas existentes, y por acomodación la modificación de esquemas.

Aquí el sujeto es activo, por la razón de que construye su conocimiento a través de la interacción de sus estructuras mentales con el exterior. Es una visión individualista del aprendizaje, en donde el papel de la interacción entre iguales no se considera, son los procesos cognitivos los que determinan las relaciones interpersonales y no a la inversa, en un plano educativo, siguiendo esta perspectiva, la enseñanza formal vendría a estar de menos o su objetivo sería apoyar el cambio estructural. Según Piaget (citado por Labinowicz, 1987) "... enseñarle algo al niño es impedir que lo descubra por sí mismo".

En este contexto el papel del docente es crear condiciones óptimas para que la actividad autoestructurante del sujeto sea lo mejor posible. Es decir, que de acuerdo al estadio en el que se encuentran los sujetos, el maestro brindará los elementos para propiciar el aprendizaje, por ejemplo los sujetos que se encuentren en el nivel preoperatorio sólo tendrán habilidad para representarse la acción mediante el pensamiento y el lenguaje, lo mismo sucede con los estadios concreto y formal en los cuales las estructuras cognitivas están más desarrolladas y por ende presentan habilidades más complejas.

En una investigación realizada en la escuela de Ginebra (Duckworth.. 1979) se encontró que los procesos de interacción entre los sujetos inciden en el desarrollo cognoscitivo de éstos, siguiendo para ello un proceso similar al del conflicto

cognoscitivo, sólo que aquí se agrega la interacción social, generando diferentes puntos de vista de un tema en particular. creando así un conflicto sociocognoscitivo, donde se muestra que el sujeto no construye el conocimiento de manera aislada, sino que se reconoce el papel de la interacción social.

Sin duda esta perspectiva se consolida con un supuesto de Vygotski, (citado por Coll, 1990) donde afirma que en el desarrollo cultural del sujeto, toda función aparece dos veces en un primer momento entre personas (interpsicológicas), y después en el interior del sujeto (intrapicológicas).

El autor incluye el término cultura y según él, éste es el producto de la actividad social del hombre, misma que se desarrolla históricamente a través de las sociedades por medio de signos (símbolos, conceptos, palabras) que le permite comunicarse; por ejemplo el lenguaje. Un niño aprende los signos que requiere para comunicarse, estos signos ya están establecidos en la cultura en la que se encuentra inmerso, es decir, aprende los elementos culturales que generaciones atrás han construido.

La diferencia con respecto a la teoría piagetiana, es que para Vygotski primero es el aprendizaje y después el desarrollo. Pero ambos consideran importante la interacción, y la actividad constructiva en la adquisición del conocimiento.

Dentro de la perspectiva histórico cultural el proceso de aprendizaje consiste en una internalización progresiva de lo exterior a lo interior, pero esta se logra mediante el desarrollo efectivo que corresponde a lo que el sujeto puede realizar sin ayuda y al desarrollo potencial que sería lo que el sujeto puede realizar pero con ayuda. La diferencia entre ambos desarrollos es la zona de desarrollo próximo y el instrumento por excelencia para pasar de un desarrollo a otro es el lenguaje.

Cabe señalar que para Vygotski la enseñanza ocupa un lugar primordial; la apropiación de la cultura se realiza en la actividad colectiva que se enmarca en formas históricamente establecidas como son la enseñanza y la educación, (Ontiveros, 1991), lugar donde reconstruye su cultura; enseñanza entendida en un aspecto general de instrucción, no necesariamente exclusiva de la escuela.

Para poder internalizar este cúmulo de signos a las funciones superiores cognoscitivas, el sujeto primero lo lleva a cabo en un nivel interpersonal en donde se enfrenta a ellos, posteriormente a un nivel intrapersonal, por medio de la zona de desarrollo próximo.

Por tal razón, tanto a la aproximación individualista como la cultural son "complementarias", ya que no se puede entender la construcción del conocimiento si se toma sólo una de ellas.

En cuanto a la ley de la doble formación en lo referente a lo intrapsicológico, la perspectiva individual: dentro de ella la teoría de Piaget ofrece una manera de ver como se representa la realidad del sujeto, es decir, lo individual. Rodrigo y cols. (1993) mencionan que el constructor de conocimiento, cuenta con un equipo cognitivo orientado al mundo social, construye su conocimiento en marcos sociales y además se beneficia del conocimiento elaborado anteriormente por otros.

CONOCIMIENTO SOCIAL

Es importante mencionar las diferencias existentes en la construcción del conocimiento, tanto de tipo social como de tipo físico. En la construcción del

conocimiento siempre interviene el objeto de conocimiento, pero éste adquiere significado dentro de un contexto cultural. El objeto al cobrar significado en la cultura pasa a formar parte de la realidad: Un objeto forma parte de nuestra realidad en la medida en que lo conocemos, podemos explicarlo y hacemos uso de él.

Por ejemplo en la noción de ganancia (Delval, 1987), el sujeto está inmerso en un sistema en donde la economía gira entorno a este concepto, el sujeto es parte de este proceso. En caso contrario, el conocimiento físico o natural es "independiente", sus variables se pueden manipular, por ende, se puede experimentar con éstos. Sus variables son susceptibles de ser manipuladas, por ejemplo, en termodinámica se puede mantener constante la temperatura y variar el volumen y presión de cierto fluido, es decir, se puede experimentar con estos conocimientos.

Para Delval (1987) la formación de las nociones está estrechamente ligada con el proceso de formación de la misma inteligencia, ya que el niño, a diferencia de los adultos que han llegado al término de su desarrollo intelectual, tiene que construir tanto sus instrumentos intelectuales como los contenidos y la representación del mundo.

La importancia de la comprensión de las nociones sociales en el aprendizaje-comprensión de la historia es indiscutible, sin embargo, son muy escasos los trabajos que se han realizado sobre ellas. El mismo autor (Delval) argumenta que es hasta la adolescencia, cuando estas nociones empiezan a ser dominadas.

Quizás por esto la investigación sobre el pensamiento del adolescente, al menos a partir de la década de los 50's, ha sido guiada principalmente por el paradigma piagetiano del pensamiento formal (Díaz-Barriga, 1993).

Las cualidades peculiares del pensamiento del adolescente, siguiendo a Piaget, conducen a un funcionamiento de tipo reflexivo, hipotético-deductivo, flexible y objetivo. Si el adolescente con el arribo del pensamiento formal ha logrado esta disposición evolutiva, podrá generar potencialmente metaconocimiento acerca de las suposiciones, las hipótesis y las reglas, contrastando las dimensiones de lo real y lo posible.

Este modelo teórico indudablemente dio la pauta a valiosos estudios que permitieron conocer con más profundidad las manifestaciones del pensamiento lógico y racional del adolescente, a la vez que impulsaron esfuerzos trascendentes en el campo del diseño curricular, la enseñanza de las ciencias y las habilidades cognitivas (Nikerson, Perkins y Smith, 1987). Sin embargo, estudios (Shweder y Levine, 1984; Wagner y Stevenson, 1982), de las diferencias individuales en el interior de una misma cultura y a través de otras culturas aportaron pruebas de la existencia de diferencias en los estilos y fuerzas cognitivas de los individuos afectando los modos en que los individuos enfocan y dominan clases particulares de contenidos; algunas culturas ponían en primer plano habilidades de imitación o estilos cooperativos de aprendizaje mientras que otras alentaban comportamientos exploratorios o formas más competitivas de dominio.

De esta manera, recientemente el modelo del pensamiento formal del adolescente ha sido objeto de importantes revisiones críticas, tanto dentro como fuera de su paradigma básico (Díaz-Barriga, et. al.). En este caso el pensamiento formal se ha

planteado privilegiando el estudio del conocimiento físico y lógico-matemático, y ha considerado en mucha menor medida al conocimiento social.

En el mismo orden de ideas, puede suponerse que el pensamiento formal no constituye la totalidad del pensamiento del adolescente, aunque si una parte medular del mismo en el caso de que se logre acceder a dicho nivel (Díaz-Barriga, et. al.).

Se considera que la emergencia y consolidación de las estructuras intelectuales propias de la adolescencia y la etapa adulta están condicionadas por múltiples aspectos, no reductibles sólo a la actividad cognoscitiva del individuo. Igualmente, son importantes las demandas que impone la tarea o problema a solucionar, el contenido de éste, las características personales del sujeto cognoscente y diferente objeto de conocimiento (Johnson-Laird, 1985).

El estudio del conocimiento social permite discutir si éste es una subespecie del conocimiento en general, si está o no regulado por las mismas leyes que subyacen al conocimiento sobre los fenómenos naturales y si debe aprenderse o no de la misma forma.

En este sentido, Castorina (1989), argumenta que en el conocimiento social existe unidad con los otros tipos de conocimiento, debido a los mecanismos y procesos constructivos que le subyacen, pero al mismo tiempo cierta diversidad para con aquéllos, dadas las peculiaridades de los contenidos derivados de los objetivos sociales.

En la misma dirección, Delval (1989) afirma que existe una serie de estructuras intelectuales generales y comunes a todos los ámbitos. Pero hay otras parciales y específicas, propias de cada campo, que pueden desarrollarse con relativa

independencia unas de otras, y éste es el caso de la génesis de las nociones sociales.

Las nociones sociales son las explicaciones que el individuo va construyendo progresivamente acerca de las reglas y los valores sociales. Constituyen una especie de "teorización" y son el resultado de las conjeturas que el individuo hace para explicar el sentido y razón de reglas y valores. Estas últimas se adquieren a temprana edad, por transmisión adulta, mientras que la elaboración de las nociones es más lenta y compleja. Esto induce a proponer la existencia de conflictos y contradicciones, por lo que la construcción de una representación del mundo no es sencilla, ni armónica, ni siempre coherente (Delval, et. al.).

La explicación de la construcción del conocimiento social es muy compleja; en gran medida reside en procesos de socialización, aculturación e ideológicos, donde hay nociones claramente compartidas por la colectividad, transmitidas por la escuela, la familia o los medios de comunicación masiva.

Lo anterior supone la realización de indagaciones más profundas sobre algunos aspectos, tanto formales como informales; el currículum escolar y las prácticas escolares, así como los intercambios entre compañeros y docentes en situaciones de discusión e interactividad sobre temas sociales.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El modelo instruccional en la enseñanza de las ciencias sociales considera al conocimiento factual, de carácter anecdótico y personalista, recurre a la

memorización de fechas, nombres, lugares y datos sueltos. Aunque existen propuestas curriculares orientadas al aprendizaje de fenómenos y teorías de tipo explicativo, o a la construcción de conocimientos básicos estructurales de naturaleza más compleja, éstas no han fructificado debidamente pues se requiere asimismo un cambio en el quehacer del docente y en la dinámica de trabajo en el aula.

De acuerdo con Carretero, Pozo y Asencio (1989), el objeto de la enseñanza de las ciencias sociales es proporcionar a los sujetos estructuras intelectuales que les permitan comprender el presente y los aspectos sociales involucrados, con la concurrencia de diferentes disciplinas sociales. La enseñanza de las ciencias sociales tiende a sobreenfatizar la historia y la geografía, dejando fuera la economía, ecología, antropología, sociología o psicología social, que podrían aportar elementos valiosos al adolescente en la comprensión del mundo social que les rodea.

De esta manera, la enseñanza de las ciencias sociales en la adolescencia debería contribuir al perfeccionamiento de la capacidad de razonamiento en el alumno, tendiente a la formación de una visión del mundo (Hallam, 1986). Pero tampoco debe restringirse a fomentar habilidades cognitivas e inferenciales en abstracto, sino que es indispensable consolidar redes conceptuales con información significativa e interrelacionada, de manera que sean indisociables los contenidos y los métodos didácticos (Pozo y Carretero 1989).

Aprender historia no es lo mismo que aprender química. Enseñar y aprender historia implica la consideración de múltiples factores raramente tomados en cuenta al momento de transmitir o generar el conocimiento histórico; "para qué,"

enseñar historia, "qué" tipo de historia, la concepción del docente sobre la historia, la organización de contenidos, los aspectos psicopedagógicos, la relación de la historia con otras ciencias sociales, etc.

La idea de que cada dominio de contenidos exige unas habilidades y conocimientos específicos que deben adquirirse mediante el aprendizaje, ha conducido a que la mayoría de los escasos trabajos que se han realizado sobre el aprendizaje y la comprensión de la historia hayan intentado identificar e investigar algunas de las habilidades que forman parte del conocimiento histórico.

Distintos estudios que han aportado datos como los de Pozo y Carretero. (et. al.), y Delval (1989) en donde demuestran que el aprendizaje de la historia entraña importantes dificultades para los alumnos, se han puesto de manifiesto aspectos concretos y puntuales que forman parte del conocimiento histórico, pero en realidad todavía se sabe poco de este tipo de conocimiento.

Durante mucho tiempo se ha creído que la historia es el simple relato de los hechos pasados. Sin embargo, poco a poco esta idea ha cambiado en la medida en que se ha ubicado al hombre en la sociedad como el protagonista de estos hechos. Así, la historia se considera como memoria colectiva alejada del azar y de la intervención providencial de ciertos individuos. La historia sirve, según las ideas más recurrentes entre los historiadores, para afianzar o inventar identidades; reconquistar la certeza del sentido social, personal o colectivo; imponer o negar versiones del pasado de vencedores y vencidos; saber de pueblos y civilizaciones para despertar el goce y la imaginación; para justificar poderes; para fundar reivindicaciones de clases subalternas y, desde el camino de la ciencia, para comprender el presente y proyectar el futuro (Guerrero, 1991).

Regularmente la enseñanza de la historia esta basada en el relato y la exaltación heroica, no busca las causas profundas de los acontecimientos históricos, y el orden de los contenidos se ciñe a un tiempo único y fragmentado (épocas, edades, eras) marcado por los grandes acontecimientos políticos, militares y diplomáticos, por lo que solo necesita del alumno disposición para memorizar nombres y fechas. Por el contrario una buena enseñanza de la historia requiere del conocimiento aunque sea somero, de tendencias historiográficas que orienten su enseñanza; basada en los libros de texto, que obliguen a la consulta de otras fuentes, que hagan dudar de la información de los textos y explicar lo histórico a partir de múltiples causalidades.

La historia oficial, dificilmente mueve a la búsqueda de reivindicaciones colectivas, de explicaciones profundas de lo histórico y, finalmente, tampoco colabora en la construcción de las nociones sociales al favorecer aprendizajes aparentes, aislados y sin sentido para el estudiante.

Independientemente de los usos de la historia, no cabe la menor duda de que su enseñanza puede y debe desempeñar un importantísimo papel en la formación del individuo y de la concepción que éste tenga de su mundo. Un solo acontecimiento puede tener diversas explicaciones, en razón de las distintas perspectivas historiográficas que lo aborden, por ejemplo, las numerosas interpretaciones de la Revolución Mexicana.

Según Vilar (1989) no basta con contarles la historia a los niños sino que es necesario implementar estrategias para que desarrollen sus nociones sociales y piensen históricamente, en la sociedad en que viven. La propuesta que organiza los contenidos según las exigencias de los conocimientos disciplinares, señala

Delval (1987), favorece poco el desarrollo de las nociones sociales en el niño, no lo involucra en la toma de decisiones comunitarias, ni lo hace pensar históricamente en la sociedad en que vive.

De acuerdo con Carretero y Asencio, (1989) podría decirse que en España la enseñanza de las Ciencias Sociales ha pasado de una enseñanza descriptiva a una enseñanza explicativa. Se describe la primera como una enseñanza centrada en la transmisión de datos y acontecimientos que el alumno debería aprender hasta ser capaz de repetirlos lo más fielmente posible. Mientras que la enseñanza explicativa persigue que el alumno entienda el funcionamiento y los supuestos fundamentales del análisis de las disciplinas sociales, con el objetivo principal de generar un conocimiento que le permita enfrentarse adecuadamente a la comprensión de la realidad social.

El paso de una enseñanza descriptiva a una enseñanza explicativa de las Ciencias Sociales plantea un profundo cambio en los procesos de aprendizaje que el alumno debería poner en marcha para adquirir estos conocimientos y, por tanto, incide también en las estrategias de enseñanza que deben utilizarse para conseguirlo.

En principio, agregan los autores, para conseguir los objetivos de una enseñanza descriptiva de la historia, el alumno solamente debe poner en marcha un proceso de aprendizaje memorístico, para el que suele estar preparado. El problema consiste en que los alumnos difícilmente integran estos conocimientos en el conjunto de su propia estructura de conocimiento y, consecuentemente, carecen de significación y utilidad para ellos, cayendo en el olvido en su mayor parte. En contraste, la enseñanza explicativa no se basa en la memorización de materiales

acabados, sino que pretende que el alumno ponga en marcha una serie de capacidades de comprensión, que le permitan integrar ese conocimiento en su funcionamiento habitual sobre los problemas sociales memorísticos. Una consecuencia del cambio producido en la enseñanza de las Ciencias Sociales es el que estas disciplinas sean contempladas por los alumnos de manera diferente en los últimos años.

Pero además de esto, la enseñanza que se presenta en los libros de texto y posiblemente la que se imparte en las aulas, tiene un marcado carácter ideológico, aunque en los materiales más modernos la presentación no siempre permite darse cuenta en una primera inspección.

Pilar (1989), afirma que un currículum sobre las ciencias sociales debe tener un enfoque radical y trazarse objetivos socialmente significativos que hagan posible la crítica y permitan la formulación de alternativas. La autora menciona que descartaría la desacreditada historia de bronce, oficial y positivista, que ofrece sólo un aprendizaje esquemático, superficial y memorístico de la realidad. Optaría por un tipo de historia que no sugiriera acontecimientos sino procesos; no hechos sino mutaciones; no descripciones sino conceptos que definan relaciones de la vida social.

Una historia que enriquecida con el diálogo mantenido con las demás ciencias sociales, enfatiza la autora, sea ampliamente interdisciplinar; que desde el pasado explique el presente y proyecte el futuro. Una historia que, respetuosa de la personalidad y desarrollo cognitivo del niño, ofrezca los conceptos históricos fundamentales que permitan construir sobre él los conocimientos más complejos a medida que avanza la escolaridad. No hay una historia sino muchas, cada versión

del pasado está relacionado con el tipo de conciencia que sobre el presente se pretende crear.

En base a lo anterior se puede suponer que una enseñanza de la historia de tipo explicativa colaboraría para la construcción de nociones sociales mucho más ricas y sólidamente representadas; dado que pretender narrar y no describir la historia presupone un trabajo de crítica puesto en tela de juicio, no memorización, compromiso y sobre todo de la comprensión del fenómeno estudiado. Ello da lugar a elaboraciones de nociones sociales como tiempo histórico mucho más acabadas que permitirán una comprensión más completa de lo que es historia. Cabe preguntarse ¿la educación formal de la historia apoya el desarrollo de nociones sociales?. Por ello cobra importancia el análisis de las representaciones sociales que los individuos poseen, y si estas tienen relación con la forma y tipo de enseñanza de la historia que han recibido.

REPRESENTACION SOCIAL DE DEMOCRACIA A TRAVES DE REDES SEMANTICAS NATURALES (RSN)

A pesar de las diferencias metodológicas, teóricas o de objeto de estudio, el alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace siempre a partir de los conceptos sociales, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en el transcurso de sus experiencias previas, utilizándolos como instrumentos de lectura e interpretación que condicionan el nuevo aprendizaje (Reigeluth, 1978: citado por Coll, 1986).

El sujeto que explica mejor los fenómenos a partir de sus representaciones no se debe a que tenga un pensamiento formal más elaborado, sino a las redes conceptuales que posee sobre la noción social que han consolidado durante toda su experiencia, al respecto Pozo y Carretero (1989), mencionan que el pensamiento social, consta de dos componentes fundamentales.

- a). Un conjunto de habilidades metódicas, construido en el plano psicológico por el dominio de unas reglas de inferencia y decisión.
- b). Un entramado conceptual que permite, de acuerdo con la perspectiva en la que uno se sitúe, ordenar y explicar los hechos de la historia de forma que resulten comprensibles.

Desde luego estos componentes son complementarios a la hora de solucionar un problema. Sarmiento, Bravo, Pelcastre y Aguilar (1990), argumentan que en las RSN la información se organiza en forma de red en donde las palabras y los conceptos forman relaciones que en conjunto producen el significado, es decir, una representación.

Para que la información pueda ser relacionada es necesario que se haya almacenado en la memoria, y para ello el sujeto tuvo que haberla reconstruido. De acuerdo con Figueroa, Carrasco, Sarmiento, Bravo y Acosta (1982), en la memoria se encuentran un sin fin de redes en las cuales existen palabras que definen y son definidoras a la vez de un fenómeno, generándose una representación, todo esto gracias a la memoria semántica, que no es otra cosa que una red gigante de interconexiones entre varios conceptos y sus definidoras. Este modelo, a diferencia de los basados en el procesamiento humano de la información, es dinámico, ya que los conceptos se definen y son definidos, esto lleva a que las RSN cambien

constantemente, es decir, que las representaciones que se poseen de la realidad también cambien. En un estudio realizado por Bravo, Romero, y Vargas, (1989) se pudo comprobar que los conceptos de física evolucionan conforme los estudiantes (en especial de las áreas físico-matemáticas) se adentran en los estudios profesionales de física, lo cual demuestra el dinamismo antes mencionado.

Las representaciones sociales pueden ser estudiadas a través de diferentes métodos. En el presente trabajo se utilizan las Redes Semánticas Naturales. Esta técnica fue elaborada en México por Figueroa y Carrasco (1980 inédito), partiendo del supuesto de que esta forma de organización abre la posibilidad al estudio de la representación del conocimiento en humanos, considerando las características específicas de sus redes semánticas.

La técnica de las redes semánticas naturales da una visión global de la información que posee un sujeto en relación a un determinado tema o concepto, por ejemplo la representación social del concepto de familia como dependiente del diferente medio socio-económico, (Alcazar, Estrella, Heredia, Ramírez y Velez, 1985). Esta técnica posee las siguientes características:

- a). pretende explicar la representación cognitiva en humanos,
- b). enfatiza la necesidad de que las redes semánticas se generen por sujetos humanos y no en programas computacionales que implementa el investigador,
- c). el significado constituye la noción fundamental y se deriva de la organización interna de la información en la MLP.
- d). la técnica de estudio es completamente empírica y de fácil empleo.
- e). el costo de las investigaciones desarrolladas utilizando esta metodología es bajo,

- f). es aplicable a diversas problemáticas relacionadas con la representación de la información en humanos, sobre todo para conceptos particulares, y
- g). permite conocer la organización de la información de los sujetos y partiendo de esto se puede guiar la manera de modificar o reorganizar nuevos aprendizajes.

Otro aspecto a considerar de las redes semánticas naturales como técnica, es que, mediante formas simples se pueden cuantificar elementos de la red como son: la densidad, la distancia, la riqueza semántica, diferencias entre grupos, entre conceptos y correlaciones (Figuroa, Riquelme, y León 1990).

Cabe señalar que no es el vocabulario o léxico lo que nos interesa dentro de las redes semánticas, sino la organización misma de la información que puede dar lugar a una forma de actuar, pensar y sentir frente a un objeto de la realidad, ya que se ha demostrado (Vargas y Figuroa 1985) que en las redes conceptuales también están presentes creencia, valores, actitudes, prejuicios, etc. Así, la información o significados que se pueden obtener a través de la técnica de redes semánticas no se refieren únicamente a aspectos concretos, sino que también permiten abarcar eventos, relaciones lógicas, de tiempo, afectivas, etc. (Figuroa, González y Solís 1981). Gracias a la utilidad de las RSN en estos aspectos (organización del conocimientos) se han utilizado (Bolaños y cols. 1985) para comparar las redes generadas por sujetos en conceptos de psicología, y (Sarmiento, 1985) como es que se construyen los conceptos: Psicología, función del psicólogo y sistema modular. Meraz y Rodríguez (1982) mostraron que también la técnica de RSN sirve como instrumento para evaluar.

La democracia es una representación tanto individual como social, Valdez (1991) considera que dicho significado es algo que se instituye convencionalmente por un consenso grupal o social, de tal manera el significado constituye un código de información referente a un objeto o evento específico ante el cual se presenta un comportamiento que depende del contexto social. Por lo anterior se hace útil el empleo de esta técnica para el conocimiento de la representación social de Democracia , ¿qué ha fallado? ¿la manera de enseñar una disciplina como lo es la historia, herramienta fundamental para comprender nuestra sociedad?

El hecho de que los contenidos de las redes de las personas están determinados por las características y experiencias del individuo en un grupo social de pertenencia, hace posible evaluar la organización social del conocimiento. Es aquí en donde cobra relevancia la presente investigación, ya que al conocer la representación del concepto antes mencionado se conocerá como ha impactado el contenido educativo y social en el individuo.

OBJETIVOS

- 1) Describir y analizar la representación y organización del conocimiento (Redes Semánticas Naturales), con respecto al concepto de Democracia en dos grupos de 3er. año de secundaria. una pública y una privada.

- 2) Determinar si las redes generadas por los grupos de sujetos de 3er. año de secundaria de escuelas pública y privada presentan diferencias entre sí.

METODO

SUJETOS

Se trabajó con una muestra aleatoria de sujetos de 3er. año de secundaria constituida por 40 alumnos de la escuela pública República de Cuba No. 154, turno matutino, 20 de sexo femenino y 20 de sexo masculino y 40 alumnos de la escuela privada Dolores Correa Zapata, turno matutino, 20 de sexo femenino y 20 de sexo masculino. Sus edades se encuentran entre 13 y 16 años. La distribución de la muestra por edad y sexo se presenta en la tabla no. 1.

TABLA 1
DISTRIBUCION POR EDAD Y SEXO

EDAD	SEXO		TOTAL
	MASCULINO	FEMENINO	
13		1	1
14	9	14	23
15	24	22	46
16	7	3	10
TOTAL	40	40	80

En la tabla no. 2 se presenta la muestra por edad y tipo de escuela.

TABLA 2
DISTRIBUCION POR EDAD Y TIPO DE ESCUELA

EDAD	TIPO		TOTAL
	PUBLICA	PRIVADA	
13	1		1
14	12	11	23
15	23	23	46
16	4	6	10
TOTAL	40	40	80

La distribución de los sujetos de la muestra por tipo de escuela y por sexo se encuentra en la tabla no. 3

TABLA 3
DISTRIBUCION POR SEXO Y TIPO DE ESCUELA

TIPO	SEXO		TOTAL
	MASCULINO	FEMENINO	
PUBLICA	20	20	40
PRIVADA	20	20	40
TOTAL	40	40	80

INSTRUMENTO

En el presente trabajo de investigación se empleó la técnica de redes semánticas naturales elaborada por Figueroa, Riquelme, y León (et. al.).

El instrumento tiene las siguientes características: datos de identificación (edad y sexo), las instrucciones al inicio del protocolo: A continuación se presenta el

concepto de Democracia seguido por unas líneas. Su tarea consiste en escribir sobre las líneas las palabras (sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios) que mejor lo definan. No utilice partículas gramaticales ni frases construidas.

Una vez que haya construido las palabras que a su juicio mejor definen a este concepto, jerarquícelas poniéndole el número 1 a la mejor definidora, 2 a la que sigue en importancia y así sucesivamente. Así como un encabezado con el concepto de DEMOCRACIA, seguido de 10 líneas en las que los sujetos anotaron las palabras (adjetivos, verbos, sustantivos y adverbios) que mejor definen al concepto de DEMOCRACIA, posteriormente se tiene que jerarquizar en orden de mayor importancia del 1 al 10, siendo el 1 el más importante y el 10 el menos importante. En el instrumento se muestra un ejemplo (ver anexo 1 y 2).

TIPO DE ESTUDIO

Debido a las características y a los objetivos del presente trabajo de investigación, se llevó a cabo un estudio de tipo descriptivo Pérez (1991), en dos tipos de escuela, pública y privada.

PROCEDIMIENTO

El protocolo se aplicó a los sujetos seleccionados en cada secundaria (pública y privada) en su salón de clases y en forma grupal. Se les informó que el objetivo de la investigación sería conocer el concepto que tienen de Democracia. Se entregó el instrumento a fin de que se diera lectura a las instrucciones y ejemplo que se

incluyó, mencionándoles que no olvidaran anotar los datos de identificación, (edad y sexo).

Ejemplo: Concepto de Reforma.

Definidoras: cambios (3), libertad (5), ayuda (10), etc. El número indica la jerarquía que ocupa cada definidora.

La tarea de los sujetos consistió en escribir las 10 palabras definidoras que a su juicio definieran mejor el concepto de Democracia. Se les pidió que jerarquizaran, es decir que anotaran el no. 1 a la palabra que mejor definiera el concepto, el número 2 a lo que lo haga en segundo lugar, y así sucesivamente hasta anotar todas las palabras definidoras del concepto

Se les indicó que los aplicadores estaban dispuestos a aclarar las dudas que presentaran, así como también se les comentó que no existían respuestas correctas e incorrectas, y que disponían del tiempo necesario para su elaboración.

El tiempo estimado de aplicación fue de 30 minutos aproximadamente para los aplicadores, en una sola sesión.

RESULTADOS

La información recabada de los instrumentos se codificó con el fin de obtener las redes generadas por los sujetos para el concepto de DEMOCRACIA tanto a nivel grupal como particular (por sexo y por tipo de escuela). La secuencia seguida en este tipo de estudio para dicha codificación fue la siguiente: Considerando la riqueza de nuestro lenguaje, fue necesario realizar un análisis apoyados en el diccionario de sinónimos y antónimos, Océano (1990) de las palabras sinónimas (Figuroa, González y Solís, 1981) emitidas por los sujetos para ubicarlas en las definidoras-categoría correspondientes. Se procedió a formar definidoras-categoría en las que se incluyeron todas las palabras que los sujetos dieron con el fin de simplificar el análisis de los datos recabados, formándose así por ejemplo la definidora CONFRONTACIÓN que incluye diálogo, debate, expresión y oposición. De esta manera quedan formadas todas las definidoras-categoría.

Con dichas definidoras-categoría se procedió a la obtención de los valores (J, M, G, SAM, FMG y Q) quedando los grupos de la siguiente manera.

Total: Integrado por todos los sujetos participantes.

Sexo masculino: Constituido por todos los hombres.

Sexo femenino: Formado por todas las mujeres.

Tipo pública: Se incluyen a todos los sujetos de 3er. grado de la secundaria oficial República de Cuba Diurna No. 154.

Tipo privada: Formado por todos los sujetos de 3er. grado de la secundaria "Dolores Correa Zapata".

Una vez realizada la codificación de los resultados se procedió al cálculo de los valores para las redes semánticas de los grupos.

Tomando la técnica de Figueroa, Riquelme, y León, (et. al), para efectos de este estudio se tomaron en cuenta únicamente los valores grupales que a continuación se detallan:

- Valor J. Se enlistan todas las palabras definidoras diferentes generadas por un grupo de sujetos y se obtiene el número total de definidoras. Este valor representa la riqueza de la red.

- Valor M. A la derecha de la lista de las palabras definidoras, se hacen 10 columnas y se enumeran del 1 al 10. A continuación, se toman los instrumentos de los sujetos y se localiza cada definidora y su jerarquía en la lista hecha anteriormente, marcando una frecuencia en la columna que indica el número dado en el instrumento.

Posteriormente, aparece en la tabla cuantas veces se le asigna a cada palabra definidora el primero, segundo, tercer lugar de importancia. Se obtiene el valor de cada una de las palabras definidoras multiplicando la frecuencia de cada una de ellas por la posición que ocupa de acuerdo al orden asignado por los sujetos, dándole un valor de 10 a los conceptos ordenados en primer lugar, 9 al segundo, y así sucesivamente hasta llegar al valor 1 cuando el concepto se haya jerarquizado en décimo lugar: luego se van sumando los productos parciales.

Este sistema de puntuación permite cuantificar y diferenciar la importancia que otorgan los sujetos a cada una de las palabras definidoras en la red semántica generada para un concepto específico (democracia). Dado que relaciona la

frecuencia de ocurrencia de las palabras definidoras con la jerarquización asignada por los sujetos, indica el valor o peso semántico de cada definidora.

- Conjunto SAM . Lo constituye el grupo de 15 definidoras con el valor M más alto, en forma jerarquizada generada por los sujetos.

- Valor G. Se toma el conjunto SAM y se obtiene el promedio de las diferencias entre los valores M de las definidoras de la siguiente manera: al valor M que se encuentra en primer lugar se le resta el valor M del segundo lugar y así sucesivamente para después sumarse y dividirse entre 14 (n-1). Este valor permite cuantificar la densidad de la red semántica.

- El valor FMG. Constituye la distancia semántica cuantitativa entre las definidoras que forman la red. La definidora con valor M más alto del conjunto SAM de cada grupo se considerará como el 100% calculándose los porcentajes de las demás definidoras a partir de este valor.

- Valor Q. Determina el índice de consenso entre dos grupos, se obtiene considerando los conjuntos SAM de las definidoras comunes en dos grupos diferentes. Si la definidora en común de los 2 grupos se encuentra en el mismo nivel jerárquico se le asignará el puntaje más alto (15). Y por cada lugar que se aleje, una de otra se le resta un punto. Estos puntajes se suman y se calcula el porcentaje con respecto al más alto posible, 225 correspondiente al 100%.

Para optimizar el análisis con respecto a los valores FMG (distancia semántica) los resultados se organizaron en dos bloques para determinar los nodos centrales y los periféricos de la red. Siguiendo a Goñi y Ramírez (1993) se determinó que los nodos nucleares fueran aquellas definidoras con un valor superior al 50% y los nodos periféricos o secundarios aquellas con un valor inferior al 15%.

De acuerdo a la codificación anterior se presentan en el siguiente capítulo los principales resultados.

RIQUEZA SEMANTICA

La riqueza semántica (valor J) está representada por el número de definidoras que los sujetos aportaron para el concepto Democracia. Recuérdese que este valor entre mas grande es, refleja una riqueza amplia para el concepto estudiado en la presente investigación.

La tabla numero 4 muestra el total de palabras por género y tipo de escuela.

TABLA 4

RIQUEZA SEMANTICA DE LOS GRUPOS VALOR J

	TOTAL	SEXO		TIPO	
		MASCULINO	FEMENINO	PUBLICA	PRIVADA
DEMOCRACIA	164	106	109	73	136

Como puede observarse en los dos tipos de escuela existe una diferencia en la riqueza semántica del 50% aproximadamente (ver tabla 4), ya que se generaron 73 definidoras en la escuela pública y 136 en la escuela privada, lo cual habla de un conocimiento mayor de esta última, esto quizá se deba a los métodos didácticos, tipo de enseñanza y programas de estudio de cada institución.

En cuanto a la muestra por género no se encontraron diferencias, ya que en el sexo masculino se obtuvo un puntaje de 106 y 109 en el sexo femenino. Cabe aclarar que la suma de definidoras no es igual al total (164) puesto que en cada grupo coincidieron en algunos casos.

A continuación se muestra la red semántica natural total de los sujetos implicados en la presente investigación. Dicha red refleja el impacto de la enseñanza formal e informal en los sujetos, es decir, la manera en la que han definido el concepto democracia.

En la tabla número 5 se pueden observar las 15 definidoras más importantes (conjunto SAM), peso semántico (valor M), densidad semántica (valor G) y distancia semántica (valor FMG) para el concepto Democracia.

TABLA 5
DEFINIDORAS DEMOCRACIA (TOTAL)

CONJUNTO SAM	VALOR M	DIFERENCIA	VALOR FMG
1- EVOLUCIONAR	629		100 %
2- IMPARCIALIDAD	597	32	95 %
3- AUTOCRACIA	579	18	92 %
4- COLABORAR	355	224	56 %
5- SOSTEN	224	131	36 %
6- REPUBLICA	190	34	30 %
7- POSIBILIDAD	171	19	27 %
8- NOMBRAR	168	3	27 %
9- MEJORA	150	18	24 %
10- ENTENDIMIENTO	128	22	20 %
11- PRESTIGIO	125	3	20 %
12- CONFRONTACION	88	37	14 %
13- ARMONIA	86	2	14 %
14- MARGINACION	82	4	13 %
15- CUMPLIMIENTO	80	2	13 %
	SUMA	549	
	VALOR G	39.21	

Los sujetos representan el concepto Democracia en los siguientes términos: evolucionar con un peso semántico de (629), imparcialidad (597), autocracia (579), colaborar (355), sostén (224), república (190), posibilidad (171), nombrar (168),

mejora (150), entendimiento (128), prestigio (125), confrontación (88), armonía (86), marginación (82) y cumplimiento (80).

En esta red se obtuvo una densidad (valor G) de 39.21 con diferencias entre 224-2, esto significa que en la red existen nodos mas alejados y mas cercanos entre sí, es decir, que existe una dispersión conceptual. El valor FMG muestra los conceptos nucleares y cercanos a la red como son: evolucionar, imparcialidad, autocracia y colaborar, y las consideradas periféricas son: confrontación, armonía, marginación y cumplimiento. (ver tabla 5)

Prosiguiendo con el análisis de las redes generadas por los sujetos se presentan las redes parciales por género y tipo de escuela.

REDES GENERADAS POR GENERO.

TABLA 6
DEFINIDORA DEMOCRACIA (HOMBRES)

CONJUNTO SAM	VALOR M	DIFERENCIA	VALOR FMG
1- EVOLUCIONAR	364		100%
2- IMPARCIALIDAD	325	39	89.28%
3- AUTOCRACIA	273	52	75%
4- COLABORAR	169	104	46.42%
5- NOMBRAR	100	69	27.47%
6- MEJORA	94	6	25.82%
7- REPUBLICA	91	3	25%
8- POSIBILIDAD	83	8	22.80%
9- SOSTEN	80	3	21.97%
10- PRESTIGIO	70	10	19.23%
11- CONFRONTACION	43	27	11.81%
12- ENTENDIMIENTO	42	1	11.53%
13- MARGINACION	35	7	9.61%
14- ARMONIA	34	1	9.34%
15- DISPUTA	34	0	9.34%
	SUMA	330	
	VALOR G	23.57	

Los resultados que se muestran en la tabla número 6 indican que los hombres definen democracia principalmente como: evolucionar con un peso semántico de

(364), imparcialidad (325), autocracia (273), colaborar (169), nombrar (100), mejora (94), república (91), posibilidad (83), sostén (80), prestigio (70), confrontación (43), entendimiento (42), marginación (35), armonía y disputa (34) respectivamente.

La densidad semántica presentada por estos sujetos fue de 23.57, con diferencias de 104-0. La distancia semántica (FMG) muestra como principales nodos de la red de estos sujetos a las definidoras evolucionar, imparcialidad y autocracia. Nótese que los nodos nucleares (rango 100 y 75) son los mismos que los de la tabla total (ver tabla 5), con excepción de colaborar: como nodos secundarios y/o periféricos se encontró confrontación, entendimiento, marginación, armonía y disputa (11.81-9.34).

TABLA 7
DEFINIDORA DEMOCRACIA (MUJERES)

CONJUNTO	SAM	VALOR M	DIFERENCIA	VALOR FMG
1- AUTOCRACIA		292		100%
2- IMPARCIALIDAD		273	19	93.49%
3- EVOLUCIONAR		259	14	88.69%
4- COLABORAR		186	73	63.69%
5- SOSTEN		138	48	47.26%
6- REPUBLICA		99	39	33.90%
7- POSIBILIDAD		88	11	30.13%
8- MEJORA		59	29	20.20%
9- CUMPLIMIENTO		57	2	19.52%
10- PRESTIGIO		57	0	19.52%
11- NOMBRAR		55	2	18.83%
12- ARMONIA		52	3	17.80%
13- CONFRONTACION		44	8	15.06%
14- DEMANDAS		42	2	14.32%
15- ENTENDIMIENTO		41	1	14.04%
		SUMA	251	
		VALOR G		17.92

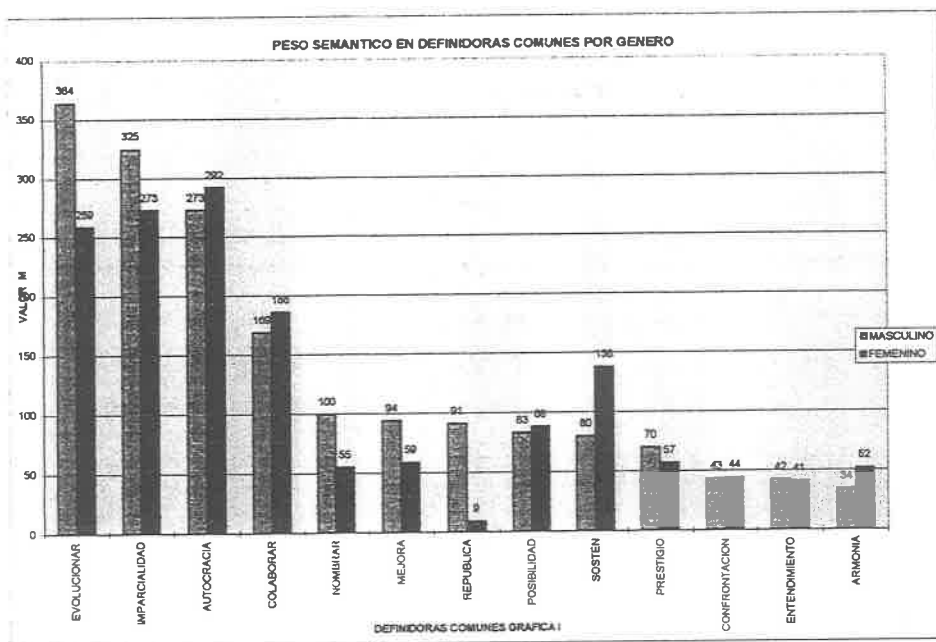
En cuanto a las redes generadas por las mujeres se definió Democracia de la siguiente manera: autocracia con un valor M de (292), imparcialidad (273),

evolucionar (259), colaborar (186), sostén (138), república (99), posibilidad (88), mejora (59), cumplimiento y prestigio (57) respectivamente, nombrar (55), armonía (52), confrontación (44), demandas (42) y entendimiento (41).

La densidad encontrada para esta red fue de 17.92 con diferencias de 73-0. El valor FMG muestra que los nodos nucleares (100-63.69%) son autocracia, imparcialidad, evolucionar y colaborar: como periféricas se encuentran dos definidoras que son demandas y entendimiento (14.38-14.04).

En la comparación de redes de hombres y mujeres se observa que los nodos nucleares para ellas son los mismos con excepción de colaborar, aunque su peso varía dependiendo del género. Con respecto a las definidoras comunes se encontró un porcentaje de 86.66% aunque nuevamente se encontró que la posición es distinta (ver gráfica I).

En la red de las mujeres destacan dos definidoras que no están incluidas en la de los hombres que son cumplimiento y demandas, mientras que para el masculino están marginación y disputa.



En general los datos arrojados por las redes de hombres y mujeres (tablas 6 y 7), reflejan una gran consistencia en la representación de Democracia, esta se caracterizó por los conceptos nucleares comunes de ambas redes como son: evolucionar, imparcialidad, autocracia y colaborar. Es interesante ver que su posición varía debido al género, contexto, experiencias cotidianas y formales en los cuales estos se han desarrollado, esto corrobora los resultados encontrados en la investigación realizada por Goñi y Ramírez (1993).

REDES GENERADAS POR TIPO DE ESCUELA.

TABLA 5
 DEFINIDORA DEMOCRACIA (PÚBLICA)

CONJUNTO SAM	VALOR M	DIFERENCIA	VALOR FMG
1. EVOLUCIONAR	448		100%
2. AUTOCRACIA	296	152	66.07%
3. IMPARCIALIDAD	209	87	46.55%
4. COLABORAR	169	40	37.72%
5. SOSTEN	131	38	29.24%
6. POSIBILIDAD	127	4	28.34%
7. MEJORA	112	15	25.59%
8. ENTENDIMIENTO	64	48	14.28%
9. MARGINACION	60	4	13.39%
10. NOMBRAR	57	3	12.72%
11. REPUBLICA	54	3	12.05%
12. DISPUTA	42	12	9.37%
13. CUMPLIMIENTO	36	6	8.03%
14. ARMONIA	33	3	7.36%
15. CONFRONTACION	29	4	5.47%
	SUMA	419	
	VALOR G	29.92	

A continuación la red generada por los sujetos en el tipo de escuela pública en el concepto Democracia presenta las siguientes definidoras: evolucionar con un peso semántico de (448), autocracia (296), imparcialidad (209), colaborar (169), sostén (131), posibilidad (127), mejora (112), entendimiento (64), marginación (60), nombrar (57), república (54), disputa (42), cumplimiento (36), armonía (33) y confrontación (29).

La densidad de la red tuvo un valor de 29.92 con diferencias de 152-3. Las definidoras que presentan mayores diferencias son evolucionar, autocracia e imparcialidad. Nótese que las definidoras evolucionar y autocracia aunque son nucleares presentan una gran diferencia entre sí, lo cual muestra que la red esta dispersa y prueba de ello es que presenta 8 definidoras periféricas las cuales son: entendimiento, marginación, nombrar, república, disputa, cumplimiento, armonía y

confrontación, con rangos comprendidos entre 14.28%-6.47% (ver tabla 8, valor FMG)

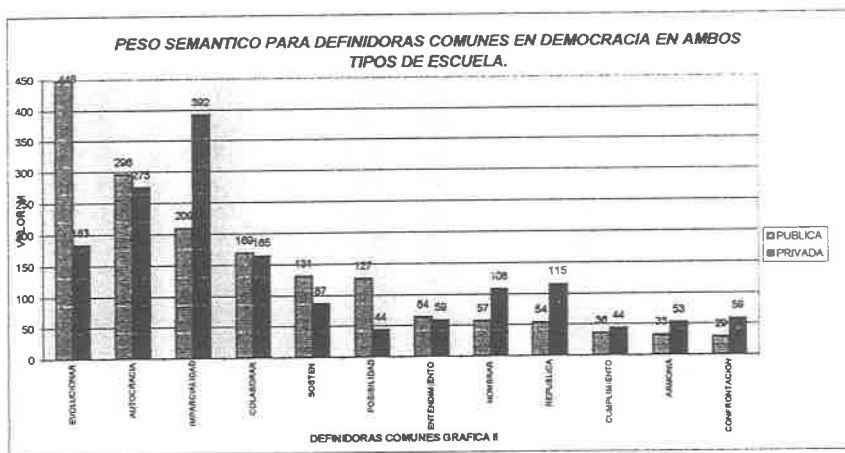
TABLA 9
DEFINIDORA DEMOCRACIA (PRIVADA)

CONJUNTO SAM	VALOR M	DIFERENCIA	VALOR FMG
1- IMPARCIALIDAD	392		100%
2- AUTOCRACIA	275	117	70.15%
3- EVOLUCIONAR	183	92	46.68%
4- COLABORAR	155	28	39.54%
5- REPUBLICA	115	40	29.33%
6- PRESTIGIO	109	6	27.80%
7- NOMBRAR	108	1	27.55%
8- SOSTEN	87	21	22.19%
9- CONFRONTACION	59	28	15.05%
10. ENTENDIMIENTO	59	0	15.05%
11- DEMANDAS	57	2	14.54%
12- ARMONIA	53	4	13.52%
13- ADMINISTRACION	46	7	11.73%
14- CUMPLIMIENTO	44	2	11.22%
15- POSIBILIDAD	44	0	11.22%
	SUMA	348	
	VALOR G	24.85	

Los sujetos de 3er. Grado de secundaria de escuela privada generaron una red para el concepto Democracia de la siguiente manera: imparcialidad con un valor M de (392), autocracia (275).evolucionar (183), colaborar (155), república (115), prestigio (109), nombrar (108), sostén (87), confrontación (59), entendimiento (59), demanda (57), armonía (53), administración (46), cumplimiento y posibilidad (44) respectivamente.

La densidad obtenida en la red de los sujetos de escuela privada fue de 24.85 con diferencias comprendidas entre 117-0.

Las definidoras con mayor diferencia dentro de la estructura fueron imparcialidad y autocracia. En contraposición hubo otras definidoras tan cercanas entre sí que su diferencia fue de 0. Los valores nucleares para esta red esta compuesta por imparcialidad y autocracia con un rango comprendido entre 100% y 70.15% y como definidoras periféricas se encuentran demandas, armonía, administración, cumplimiento y posibilidad con rangos de 14.54%-11.22% (ver tabla 9, valor FMG).



Al contrastar las redes por tipo de escuela se encontró una semejanza entre las definidoras para cada una de las redes (ver gráfica II), como puede verse existen 12 definidoras comunes, lo cual conforma el 80% y tres exclusivas para cada una de las redes, para la pública: mejora, marginación y disputa, para la privada: prestigio, demandas y administración.

Los nodos nucleares para estas redes son dos (ver tablas 8, 9), en la pública evolucionar y autocracia y en la privada imparcialidad y autocracia, en donde se destaca que la definidora autocracia está ubicada en segundo lugar en ambas

incluyendo para la red pública la definidora evolucionar en primer lugar y para la red privada imparcialidad en la misma posición.

CONTRASTE ENTRE REDES.

Lo que se describe a continuación es una comparación entre las redes de los grupos formados con el fin de establecer diferencia o similitudes de la muestra con respecto al concepto Democracia.

Se iniciará con la descripción de la densidad de las redes (valor G), continuando con el índice de consenso entre grupos (valor Q).

La tabla 10 muestra los valores G para cada uno de los grupos para el concepto Democracia.

**TABLA 10
VALOR G**

DENSIDAD DE LAS REDES DE LOS GRUPOS

<i>DEFINIDORAS</i>		
SEXO	MASCULINO	23.57
	FEMENINO	17.92
ESCUELA	PUBLICA	29.92
	PRIVADA	24.85

Se observa que la densidad para cada uno de los grupos formados son muy similares entre sí con excepción del grupo femenino, ya que está por abajo de 20;

el grupo que generó el valor G más alto fue el de los estudiantes de 3er. año de secundaria pública, continuando con el privado y el grupo masculino con valores G muy similares.

Dado que no existen diferencias entre los grupos estudiados, se puede sugerir que las redes de los sujetos se encuentran moderadamente compactas debido a que el valor G depende de las diferencias que existen entre los valores M del conjunto SAM de cada red, por ejemplo la red generada por el sexo femenino (ver tabla 7) sus diferencias fueron menores con respecto a los estudiantes de escuela pública que tuvieron una diferencia mayor (ver tabla 8), estas diferencias con respecto a los valores M y de los cuales depende la densidad pueden deberse a las características propias de los sujetos y del contexto y medio socio-económico en el que se encuentran inmersos.

En concreto se puede hablar de que existe una homogeneidad para definir por parte de los grupos estudiados el concepto Democracia, aunque algunas redes, como se dijo, son más compactas y otras son más dispersas pero con las características de que sus definidoras son muy similares (ver gráficas I y II).

Es importante aclarar que cuando se habla de compacto y/o disperso se hace alusión a la red misma de un grupo. Para poder determinar con mayor precisión que tanto coinciden las redes entre los grupos formados, es preciso estudiar el consenso entre ellos (valor Q).

En la tabla 11 se observan los índices de consenso (valor Q) de los grupos formados en la presente investigación para el concepto Democracia.

TABLA 11

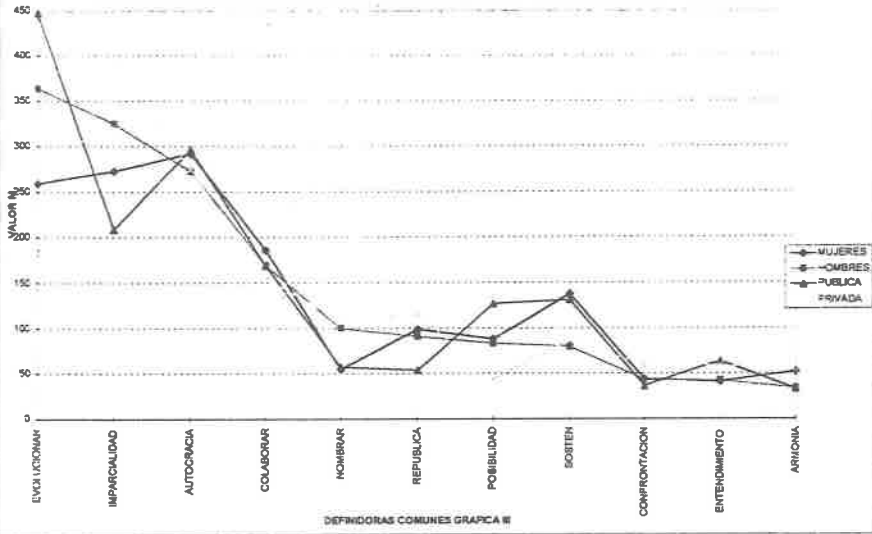
INDICE DE CONCENSO PARA DEMOCRACIA
VALOR Q

COMPARACION	DEMOCRACIA
TOTAL-FEMENINO	82.66%
TOTAL-MASCULINO	85.33%
TOTAL-PUBLICO	82.22%
TOTAL-PRIVADO	74.66%
FEMENINO-MASCULINO	75.55%
PUBLICO-PRIVADO	64.00%

El grupo formado por total-masculino obtuvo un consenso mayor, seguido por los grupos total-femenino y total-público y con un consenso moderado se encuentra el grupo total-privado y femenino-masculino. Se puede observar que el consenso entre tipos de escuela es el más bajo.

Estos resultados hablan de que existe una manera muy similar en definir lo que es Democracia en los grupos comparados en la tabla 11, sobre todo en los tres primeros ya que debido a su alto valor las redes que se generaron concuerdan con las definidoras comunes en la misma posición en la red comparada (ver tabla 5, 6 y 7). Para los dos valores siguientes la similitud varía un poco pero sigue siendo buena aunque es importante destacar que el consenso es bajo en la comparación público-privado (ver tabla 8, 9 y gráfica II) en las definidoras comunes, esto no quiere decir que no exista homogeneidad (ver gráfica III) sino que la diferencia entre el bajo consenso y el alto porcentaje en las definidoras comunes es debido a la diferente posición que ocupan dichas definidoras dentro de cada una de estas redes.

PESO SEMANTICO PARA DEFINIDORAS COMUNES EN LOS CUATRO GRUPOS DEL CONCEPTO DEMOCRACIA



DISCUSION

Los principales resultados encontrados del concepto democracia dados por los grupos de esta investigación, muestran que las redes generadas en este estudio son muy similares, encontrándose variaciones en las posiciones de las definidoras. Esto posiblemente debido al medio socio-económico de los sujetos, por lo cual se hace necesario realizar investigaciones tomando en cuenta este factor, lo anterior demuestra que los sujetos construyen su conocimiento de acuerdo a lo mencionado por Rodrigo y cols, (1993), en donde los contextos son de gran importancia en la reconstrucción del conocimiento; los estudiantes de 3er. año de secundaria en su escuela construyen relaciones personales, filosofía, organización de contenidos, etc. generan una organización propia de ellas, lo que se conoce como cultura escolar.

En el estudio se encontró que la riqueza semántica por tipos de escuela varía: la escuela privada denota un valor J mayor, por lo que parece ser que para esta institución el manejo de contenidos es mayor, mientras que para la escuela pública se nota menor nivel conceptual para el concepto democracia.

Para los estudiantes de escuelas públicas la representación de democracia esta orientada principalmente a un "cambio", "reestructuración", "progreso", "mejoramiento"; en concreto evolucionar.

Los estudiantes de escuela privada definen democracia como "igualdad", "equidad", "derechos", "honestidad", en pocas palabras imparcialidad. Probablemente se debe a que este tipo de estudiantes cuenta con un apoyo

económico superior, con el que tienen cubiertas sus necesidades básicas (comida, vestido y casa).

Es interesante destacar que existen, en la red generada por estudiantes de ambos tipos de escuela, definidoras exclusivas que denotan probablemente cómo ha influido el medio en el que se han desarrollado, dado que la escuela pública al parecer presenta una realidad en donde existe más carencia, necesidades, marginación, etc., y en donde los padres de familia cuentan con ingresos mínimos, no siendo así para los estudiantes de escuela privada, todo ello contribuye a que los estudiantes de ambos tipos de escuela presenten una visión del mundo particular. Esto debe ser tomado con cautela ya que los resultados arrojados por el instrumento solo dan elementos generales: para poder reportar datos mas precisos se recomienda complementar con otros estudios, así como tomar en cuenta otras variables como son: contexto y medio socio-económico. Lo anterior quizá tenga relación con el cambio de posición de las definidoras , por ejemplo las públicas presentan como exclusivas palabras incluidas como "crisis", "pobreza", "problemática", "necesidades", "disputa" y "mejora"; en contraste la escuela privada incluye "administración", "demandas" y "prestigio", parece ser que este tipo de estudiantes se inclina por el "prestigio", "autoridad", "poder", "respeto" y "gobierno". Manifestando quizá la influencia de todo aquello que les rodea, línea de investigación para futuros trabajos de investigación.

Con respecto a la clasificación por género se observan resultados muy similares a los que se encontraron en las redes generadas por los estudiantes de ambos tipos de escuelas, es decir, las redes no varían en cuanto a la representación del concepto democracia, ya que las definidoras que emplean hombres y mujeres son

muy similares, lo que se puede destacar es que cada grupo presenta definidoras exclusivas, que se caracterizan de acuerdo al género al que pertenecen, por ejemplo, los hombres adolescentes a pesar de tener una semejanza notable del 86.6% con respecto a la red generada por mujeres adolescentes; en las definidoras exclusivas los hombres incluyen en su red "marginación" y "disputa", las mujeres "cumplimiento" y "demanda".

Se han reportado resultados sobre todo en investigaciones llevadas a cabo por Seymour (1988) y Dasen (1989) en donde se manifiestan diferencias de acuerdo al género al que pertenecen y nivel socio-económico de los sujetos. Aunque dichos resultados se obtuvieron de muestras del continente africano los patrones culturales son similares a la cultura americana, de acuerdo a ello puede decirse que en distintas sociedades en particular la nuestra, los hombres son los que socialmente han predominado; siguiendo a los autores la sociedad dota de conocimientos tanto formales e informales a los sujetos que en ella habitan, por lo anterior probablemente la definidora "disputa" sea una consecuencia de una sociedad en donde se ha aprendido a luchar y competir para conseguir el poder, con respecto a "marginación", "poder" y "control" pudiera ser que estén orientadas a salir de la pobreza y la crisis.

En cuanto a las mujeres, las definidoras exclusivas se orientan al "cumplimiento" y "responsabilidad" probable consecuencia como se dijo anteriormente (siguiendo a los mismos autores), de una sociedad que las ha estereotipado de acuerdo al género al que pertenecen, como por ejemplo deber hacia su familia, cuidado de los hijos etc. Debido a la inclusión de las definidoras antes mencionadas pareciera ser

que son más comprometidas que la muestra de hombres, con la definidora "demandas" se corrobora que la mujer representa su realidad de manera diferente.

En las redes que generaron tanto hombres como mujeres con respecto al concepto democracia, puede observarse de manera general, ya que el instrumento no permite más, que cada uno de los roles tanto de hombre como de mujer, conlleva valores, por ejemplo al hombre es a quien se le ha enseñado a ser fuerte etc.

En síntesis los grupos estudiados en la presente investigación representan democracia de manera muy similar y homogénea, dado que en la muestra general y por tipos de escuela, las definidoras generadas por ambas redes es del 80% , mientras que para la muestra por género las definidoras comunes es del 86.66%.

Lo que varía en las redes no es tanto como representan democracia los estudiantes de 3er. año de secundaria con las definidoras, sino la posición que éstas ocupan dentro de cada una de las redes, ello como se dijo anteriormente, consecuencia probable del contexto, medio socio-económico y características propias de los sujetos, resultados que corroboran lo reportado por Figueroa y cols. (1982); y en donde también se dice que el significado es construido por la relación entre las definidoras de cada una de las redes de los grupos, debido a esto se obtiene que el concepto democracia para hombres presenta un significado y/o representación de "cambios", "progreso" (evolucionar), y de "imparcialidad". Para las mujeres, incluyendo las definidoras anteriores, además de "autocracia", para la escuela pública se repite, "progreso" (evolucionar) y "autocracia", finalmente para la escuela privada, "imparcialidad" y "autocracia".

Puede verse que estos grupos en general presentan aspectos positivos al momento de definir democracia, es probable que desean un cambio, una

autonomía e independencia en un ambiente de igualdad y unanimidad, esto se acerca al concepto, pero existen otras definidoras en las redes de los grupos, por género y tipos de escuela, que manifiestan la probabilidad de la influencia de ciertas variables como se dijo anteriormente.

Con respecto a las escuelas que son instituciones sociales cuyas funciones, menciona Pérez Gómez (1992) además de dotar de conocimientos formales, es socializar a los sujetos, futuros ciudadanos, debe de tomarse en cuenta lo siguiente: creación de marcos sociales (escuelas) en el cual la cultura y la manera de relacionarse dentro de ella sea más abierta, es decir, democrática, ya que solo así los sujetos podrán construir nociones sociales y comportarse con democracia.

La enseñanza de las ciencias sociales, en particular la historia, mencionan Díaz-Barriga (1993), y Goñí y Ramírez (1993), sigue un modelo instruccional, factual, anecdótico y personalista, que recurre a memorización de datos, no analizan, no ponen en tela de juicio lo visto en clase, sino simplemente repiten, usan definiciones y copia de conceptos no asimilados. Esto sin contar que civismo e historia se contemplan de diferente manera provocando ruptura entre una y otra disciplina, creando falta de comprensión en los sujetos a la hora de construir su conocimiento, por ejemplo se estudia en historia la independencia, la revolución mexicana, los héroes que nos dieron patria, etc., sin contemplar lo visto en civismo, es decir, los acontecimientos específicos, los valores de fondo que existían en esa época.

Con lo anterior, Díaz-Barriga (et. al.) señala que dicha conjunción, permitirá una mejor comprensión de la sociedad en que vivimos, para ello es necesario contrastar la sociedad actual con otras épocas y civilizaciones (historia) para

inducir el cuestionamiento de los valores (civismo) y modos de vida familiares para el adolescente.

En el mismo orden de ideas señala la autora que los objetivos de la historia y civismo de la enseñanza secundaria (Plan y Programas de estudio, 1993) no parecen cumplirse dado que no hay un currículum en donde existan actividades que complementen tanto la historia y civismo para lograr así el contraste de civilizaciones y cuestionamiento de valores.

Es importante destacar que aunque los objetivos de historia y civismo no parecen cumplirse, la representación de democracia de cada uno de los grupos involucrados en este estudio está en función de lo que han visto en el salón de clase, vivido dentro de la escuela y fuera de ella. Sin embargo en las redes generadas por todos los sujetos en el presente estudio se observa que los contenidos revisados a lo largo de su enseñanza básica en relación a civismo, reflejan el impacto que estos contenidos han tenido en la reconstrucción del conocimiento de los sujetos, ya que para representar los sujetos democracia utilizan conceptos vistos en su trayectoria académica como son: derecho, voto, elección, nación, independencia, justicia, libertad, soberanía, república, igualdad etc., lo anterior es el contenido, lo que se les transmite de manera formal, lo que se pretende enseñar a los alumnos. (Plan y Programa de Estudios, et. al.). A pesar de que se refleja el contenido de civismo en las redes generadas por los sujetos, tanto por escuelas como por género, no quiere decir que su actitud sea democrática, ya que los valores y actitudes se construyen y no se enseñan basados exclusivamente en los programas de estudio.

Sarramona, (1993 a) y Sarramona (1993 b) menciona que los valores no se aprenden en los libros de texto, sino se construyen al relacionarse con los otros: no sólo en la interacción que se tiene con los demás, sino también con los contenidos revisados en clase, los valores que poseen, el contexto de la escuela, y en donde están inmersos los sujetos reconstruyendo su actitud hacia un fenómeno social.

De acuerdo a lo anterior el docente tendrá que modificar su dinámica en el interior del salón, es decir, al estar revisando los contenidos cívicos (democracia), tendrá que realizar una actitud acorde a lo que se está enseñando, por ejemplo, al ejercer autoritarismo dentro de la clase de democracia creará confusión, ambigüedad en lo que quiere transmitir en clase y sobre todo en la reconstrucción de los valores de los sujetos.

Investigaciones llevadas a cabo por Elmore (1996), Raywid (1996), Sirotnick (1994), Gairin Sallán (1992) y Antunez (1994), manifiestan que es necesario hacer un cambio en las escuelas, es decir, que su organización sea mas óptima en función de lo que quiera lograr, para tal efecto es preciso vivir en un ambiente de democracia si se quiere construir una actitud verdaderamente democrática, ya que no basta decir lo que es, sino llevarlo a cabo por los agentes educativos dentro de una escuela democrática. Esto no solo debe ser en las escuelas secundarias sino a nivel educativo nacional para poder abatir la cultura que ha imperado; falta de solidaridad, individualismo, competencia y sobre todo fomentar valores sociales como democracia.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede concluir que:

La representación sobre democracia es definida de manera muy similar con respecto a las definidoras tanto en los sujetos de la escuela pública como de la privada, sin embargo varía la posición de las definidoras creando así un sentido diferente para cada grupo. Aunque no sabemos específicamente cuales sean las causas, sería interesante realizar estudios donde se considerara el contexto, el nivel socio-económico, el tipo y forma de contenidos que se revisan en cada una de las modalidades escolares, para conocer las relaciones causales de dicha variación.

Por lo que respecta a la estructura generada por los sujetos sobre democracia los conceptos "superación", "cambios", "progreso", "igualdad", "confianza", "autonomía", "cooperación" y "participación", son los que se encuentran en los contenidos que los sujetos revisaron en su trayectoria académica, por lo cual se puede decir que lo que revisaron en clase sí corresponde a lo que reportaron en sus redes. Es importante aclarar que aunque haya una correspondencia de contenido, no significa que la actitud sea verdaderamente democrática, para ello es necesario complementar este trabajo de investigación con otros.

En vista de los resultados arrojados en las redes de los grupos estudiados en donde se encontró una similitud al representar democracia, se sugiere investigar grupos mas heterogéneos en relación al nivel socio-económico. Así como niveles de escolaridad mas avanzados y no escolarizados para comparar como se representa este concepto en otros rubros.

Para una noción social como lo es democracia es indispensable un marco propio (escuela) que propicie dicha construcción, debe construirse un proyecto escolar en donde los contenidos y sobre todo los valores que se quieran transmitir deben originarse a partir de la relación con los otros, es decir, crearse dentro de la escuela un ambiente democrático.

Se sugiere que se trabaje dentro del proyecto escolar la integración de las materias de historia y civismo, es decir, que exista una complementariedad entre ambas para reforzar los conocimientos y los valores de los sujetos.

Partiendo de la estructura de conocimientos (conocimiento previo), los resultados aportan material para elaborar programas en función de sus redes semánticas naturales, y así poder reconstruir el concepto democracia de manera mas óptima, ya que para poder reconstruir conocimiento es necesario llevarlo a cabo desde la escuela y no quedarse únicamente con los programas escolares.

Los resultados arrojados por este instrumento no deben emplearse de manera aislada, ya que aunque permite conocer la organización, representación del conocimiento y actitud, todo esto de manera muy general, tiene limitantes, que es el no conocer la génesis de dicha organización y representación, así como una teoría sólida que explique los procesos de construcción involucrados tanto a nivel individual como social por lo cual deberán emplearse instrumentos

complementarios para hacer una investigación más completa. Los resultados obtenidos por esta técnica no son contundentes, debido a que solo se obtiene la estructura del conocimiento generado por los sujetos, sin embargo, da elementos de cómo el conocimiento acerca de democracia se encuentra representado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alcazar, P., Estrella, J., Heredia, N., Ramírez, A. y Velez, M. (1985). Representación social de conceptos de familia como dependientes del diferente nivel socioeconómico. IV Congreso Mexicano de Psicología. México, D.F.

Antunez, S. (1994): "Innovación y cambio en los centros escolares" En: Claves para la organización de centros escolares. Cuadernos de educación. ICE/Horsori. España.

Bolaños, R., M., Bocanegra, C. y Figueroa, J. (1985). Análisis comparativo de conceptos en psicología. IV Congreso Mexicano de Psicología. México, D.F. 15-19 de noviembre.

Bravo, P. Romero, M. y Vargas, E. (1989). Estudio evolutivo de los conceptos de física en estudiantes preparatorianos y universitarios. Coloquio: Materias con alto índice de reprobación física CISE, UNAM, México, D.F.

Carretero M., Pozo I. y Asencio M. (1989). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Carretero, I. Pozo y M. Asencio (comps). La enseñanza de las Ciencias Sociales Madrid: Aprendizaje Visor.

Carretero y Ascencio (1989) La enseñanza de las Ciencias Sociales en Aspectos cognitivos y psicopedagógicos. En: Turiel, I. Enesco y J: Linaza (comps), El mundo social en la mente infantil. Madrid, Alianza.

Castorina, J.A. (1989). La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento, en J.A. Castorina y Cols., Problemas en psicología genética. Buenos Aires, Miño y Dávila y C., Aisenberg.

Coll, C. (1986) Bases Psicológicas. Cuadernos de Pedagogía 139.

Coll, C. (1990): Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento. Editorial Paidós, Barcelona.

Dasen, P, R. (1988): Desarrollo psicológico y actividades cotidianas en niños africanos. Enface, 41 (3-4), (Traducción de Joaquín Figueroa y Cuauhtémoc Pérez L.).

Delval, J. (1989) La representación infantil del mundo social, en E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (comps), El mundo social en la mente infantil. Madrid, Alianza.

Delval, J.: La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. Actas del Congreso Mundial Vasco, Bilbao, 1987.

Díaz-Barriga, F. (1993) La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Notas sobre la comprensión del conocimiento social. Perfiles educativos. No. 60.

Diccionario Sinónimos y Antónimos (1990). Editorial Océano.

Duckworth, E. (1979): "O se los enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o se los enseñamos demasiado tarde y ya lo saben. El dilema de aplicar Piaget".

Elmore, R., F. (1996) "Introducción: el cambio de la estructura en las escuelas públicas" En: Elmore, R, F. y (cols.). La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa. Fondo de Cultura Económica.

Figuroa, N. J., y Carrasco, M. (1980) Sobre la Teoría de las Redes Semánticas. Trabajo inédito.

Figuroa, N. J., González, E. y Solís, B. (1981). Una aproximación al problema del significado: Las Redes Semánticas. Revista Latinoamericana de Psicología, 13 (3), 447-458.

Figuroa, J., Carrasco, N., Sarmiento, C. Bravo, P. y Acosta, M. (1982). Las redes semánticas como instrumento del proceso educativo: VI Encuentro Nacional y I Latinoamericano de Psicología. Guadalajara México, Mayo.

Figuroa, J., Riquelme, A. y León, R. (1990). Introducción a la Teoría y Técnica Redes Semánticas para la Investigación en Psicología Social en: Cortés T. y cols. Investigación en Psicología: Algunos problemas disciplinares. Coordinación de Laboratorios. Facultad de Psicología UNAM.

Gairin Sallán, J. (1992): "La dinamización del centro escolar, estrategias para la mejora de la calidad educativa". En: La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del primer congreso internacional de dirección de centros docentes. Editorial ICE Universidad de Deusto.

Goñi, C. y Ramírez, K. (1993). Redes semánticas naturales en héroe nacional y universal. Tesis, Facultad de Psicología UNAM.

Guerrero, A. C., "Una nueva actitud en la enseñanza de las Ciencias Sociales", en: Cero en conducta. Año 6 N° 28 (nov-dic 1991).

Hallam, R. 1986, "Piaget y la Enseñanza de la Historia" C. Coll (comp.) psicología genética y aprendizajes escolares. México, Siglo XXI.

Johnson-Laird, P. (1985). Logical processes in Adolescence, J.P. Adelson (ed.), Handbood of Adolescence. Nueva York, Wiley.

Labinowicz . Introducción a Piaget. Pensamiento-aprendizaje-enseñanza- Addison-Wesley Iberoamericana. 1987.

Meraz, P. y Rodríguez, M. (1982). Evaluación del Sistema único de Prácticas, opiniones y consideraciones estudiantiles. Trabajo inédito.

Nikerson, Perkins y Smith (1987), En: Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Madrid, Paidós-MEC.

Ontiveros (1991) Ponencia presentada en el Quinto Congreso Internacional en Teoría de la educación matemática, Padermo del Grappa, Italia, junio 20-27 de 1991.

Pérez, A. S. (1991) Niveles de Investigación Científica en: Las Investigaciones Exploratorias y Descriptivas en la Ciencia de la Educación. Ed. Ediciones Braga. Buenos Aires.

Pérez Gómez, (1992). Las funciones sociales de la escuela. En: Comprender y transformar la enseñanza en la escuela. Editorial. Morata, Madrid 1992

Pilar Benejam. Los contenidos de ciencias sociales. en Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, núm. 168, marzo de 1989.

Plan y Programa de Estudios 1993, Educación Básica, Secundaria. SEP

Pozo I. y Carretero M. (1989). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia? en: S. Castañeda y M. López (1989) La Psicología Cognoscitiva del Aprendizaje. Antología México: UNAM.

Raywid, M, A. (1996): "¿Se debe cambiar la manera en que están dirigidas las escuelas?" En: Elmore, R, F. y (cols.). La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa. Fondo de Cultura Económica.

Rodrigo, M; Rodríguez A. y Marrero, J. (1993). Las Teorías Implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano. Visor: Madrid.

Sarmiento, C. (1985). La construcción de los conceptos: Psicología, función del Psicólogo y sistema modular, y su importancia en la carrera de Psicología. Encuentro de la región sur del CENEIP, marzo-abril.

Sarmiento, C. Bravo, P.A., Pelcastre, B. E. y Aguilar J. (1990). Hacia una reconceptualización del modelo de Redes Semánticas Naturales. VI Congreso Mexicano de Psicología. México, D.F. 15-17 agosto.

Sarramona, J. (1993 a). Finalidades y estrategias educativas para la democracia. En: Como entender y aplicar la democracia en la escuela. Barcelona, España. Ediciones CEAC, S:A.

Sarramona, J. (1993 b). La escuela como institución democrática. En: Como entender y aplicar la democracia en la escuela. Barcelona, España. Ediciones CEAC, S:A.

Seymour. S (1988). Expresiones de responsabilidad entre niños indios, algunos precursores del estatus de adulto y rol sexual. Ethos, 16(4), 335-340. (Traducción de Cuauhtémoc Pérez L. y Joaquín Figueroa C.)

Shweder y LeVine, (1984) Culture theory. Nueva york Cambridge Universiti Press.

Sirotnick, A, K. (1994): "La escuela como centro de cambio" En: Revista de educación No. 304.

Valdez J. (1991). Las categorías semánticas. Usos y aplicaciones en psicología social. Tesis de Maestría: UNAM.

Vargas, E., Figueroa, J. (1985). Las Redes Semánticas como medida de actitud. IV Congreso Mexicano de Psicología, México, D.F. 15-19 noviembre.

Vilar P. 1989: Pensar Históricamente en Revista Plural México no. 231 dic. 1990.

Wagner, D. y Stevenson, H. (1982). Cultural Perspectives on child development.

San Francisco: Freeman.

ANEXO 1

EDAD:

SEXO:

ESCUELA DE
PROCEDENCIA:

PUBLICA ()
PRIVADA ()

INSTRUCCIONES.

1. A continuación se presenta el concepto de REFORMA seguido por unas líneas. Su tarea consiste en escribir sobre las líneas las palabras (sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios) que mejor lo definan. No utilice partículas gramaticales ni frases construidas. Una vez que haya construido las palabras que a su juicio mejor definen a este concepto, jerarquícelas poniéndole el número 1 a la mejor definidora, 2 a la que sigue en importancia y así sucesivamente. Por ejemplo:

Reforma	Jerarquía
Cambios	3
Libertad	5
Ayuda	10
Oportunidades	7
Progreso	9
Estabilidad	6
Crisis	2
Conflictos	1
Reestructuración	4
Participación	2

ANEXO 2

EDAD:

SEXO:

ESCUELA DE
PROCEDENCIA:

PUBLICA ()
PRIVADA ()

INSTRUCCIONES.

1. A continuación se presenta el concepto de DEMOCRACIA seguido por unas líneas. Su tarea consiste en escribir sobre las líneas las palabras (sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios) que mejor lo definan. No utilice partículas gramaticales ni frases construidas.

Una vez que haya construido las palabras que a su juicio mejor definen a este concepto, jerarquícelas poniéndole el número 1 a la mejor definidora, 2 a la que sigue en importancia y así sucesivamente.

DEMOCRACIA

JERARQUIA

DEFINIDORA CATEGORIA PARA DEMOCRACIA

DEFINIDORA-CATEGORIA

SOSTEN
AUTOCRACIA
PRESTIGIO
ANIMIA
DINAMISMO
VIGENTE
REALIZAR
CONVENIO
TENDENCIA
CONVIVENCIA
MONOPOLIO
SISTEMATIZAR
EVOLUCIONAR
DECLASIFICAR
MARGINACION
EFECTUAR
ENTENDIMIENTO
DISPUTA
ASPIRANTE
REFRANCA
ENGAÑO
IMPARGUALDAD
INSEGURIDAD
MEJORA
CONFRONTACION
DEFICIT
DESEQUILIBRIO
NOMBRRAR
CIUDADANO
POTESTAD
IMPOTENCIA
EXCLUIR
CUMPLIMIENTO
PERSPECTIVA
DEMANDAS
RECRIMINACION
INVERTIR
ADMINISTRACION
DIRIGENTES
REGLA
POSIBILIDAD
INDIVIDUAL
PROTESTA
INACTIVIDAD
SOBERBIA
OBJETIVO
DISCORDIA
DIFUNDIR
INCONVENIENTE

PALABRAS INCLUIDAS

APOYO, AYUDA, AMPARO, BASES, SOLIDARIDAD
AUTONOMIA, LIBERTAD, INDEPENDENCIA, VOLUNTAD, SOBERANIA
AUTORIDAD, PODER, RESPETO, ESTIMACION, IMPORTANCIA, INFLUYENTE, SMO
ADHERIR, UNION, FRATERNIDAD, DEFENDER, UNIDAD, RELACIONES
ANIMACION, MOVIMIENTOS
ACTIVIDAD
ACTUAR, DIRIGIR
ACUERDO, COMPROMISO, DECISION
AMBICION, INTERES, ANHELOS
BIENESTAR, COMPARTIR, SMO, BENEFICIO, SATISFACCION, FELICIDAD, SOCIALIZARSE
BURGUESIA
COORDINACION, ORDEN
CAMBIO, RESTRUCTURACION, RESTAURACION, PROGRESO, RECONSTRUCCION, ESTRUCTURACION, REFORMA, MEJORAMIENTO
COOPERACION, PARTICIPACION
CRISIS, POBREZA, PROBLEMÁTICA, NECESIDADES
CUMPLIR
COMPRENSION, SABIDURIA, CONOCIMIENTO, INTUICION, CLARIDAD, DEAS, OPINION, CRITERIO, JUICIO, PENSAMIENTOS
CONFLICTOS, LUCHA, CONTRADICCIONES
CANDIDATOS
COMUNIDAD, SOCIEDAD, PAIS, PUEBLO, CONJUNTO, NACION, IMPERIO, NACIONALIDAD, IDENTIDAD, ORGANIZACION, PATRIOTISMO
CORRUPCION, FRAUDE, MENTIRA, HIPOCRESIA
CONFORMIDAD, IGUALDAD, UNANIMIDAD, LEGAL, CONFIANZA, EQUIDAD, HONRADEZ, JUSTICIA, DERECHOS, PARCIAL, JUSTO, HONESTIDAD, RE
CRIMEN, VIOLENCIA
DINERO, ESTABILIDAD, EQUILIBRIO, ECONOMIA
DIALOGO, DEBATE, EXPRESION, OPOSICION
DEVALUACION
DESIGUALDAD, INESTABILIDAD, INJUSTICIA
ELECCION, VOTO, ESCOGER, OPCIONES
HOMBRE, GENTE, PERSONAS, INDIVIDUO, SOCIAL
DOMINIO, PODERIO, SUPREMACIA, DEPENDENCIA, OBEDECER, MAGISTRATURA
DEBILIDAD
DESTITUCION
DEBER, RESPONSABILIDAD, TRABAJO, EJERCER, OBLIGACIONES
ESPERANZA, FUTURO, PROMESA
EDUCACION, SERVICIO, SEGURIDAD, SALUD, VIVIENDAS, ESTUDIO
ESCLAVITUD, REPRESION
GASTOS
GOBIERNO, MONARQUIA
GOBERNANTE, POLITICO, CENSURA
LEY
OPORTUNIDAD
PRIVACIA
MANIFESTACIONES, NO ACEPTACION
HUELGA
ORGULLO
REALISMO
INSATISFACCION
PUBLICIDAD
INCORRECTA

* DEFINIDORA-CATEGORIA NO CONSTRUIDA POR SINONIMOS