

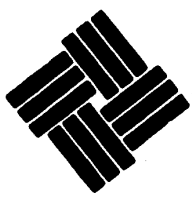
881225

10
20g

UNIVERSIDAD ANAHUAC

ESCUELA DE PSICOLOGIA

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



Vince In Bono Malum

LA PERCEPCION DE LA MUERTE EN LOS NIÑOS.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

VERONICA HANHAUSEN MARISCAL
KAREN MALDONADO RADER

MEXICO, D. F.

TEJIS CON
FALLA DE ORIGEN

1987



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

PAG.

INTRODUCCION

CAPITULO 1

MARCO TEORICO:

1.1 DESARROLLO COGNOSCITIVO Y CONCEPTO DE MUERTE..	1
1.1.1 PRIMERA ETAPA.....	4
1.1.2 SEGUNDA ETAPA.....	7
1.1.3 TERCERA ETAPA.....	14
1.1.4 CUARTA ETAPA.....	22
1.2 OTROS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL CONCEPTO DE MUERTE.....	25
1.2.1 SEXO.....	25
1.2.2 NIVEL SOCIOECONOMICO.....	26
1.2.3 RELIGION.....	28
1.2.4 EXPERIENCIAS CERCANAS A LA MUERTE.....	32
1.2.5 ANSIEDAD.....	34
1.3 METODOS DE EVALUACION.....	36
1.3.1 DESARROLLO COGNOSCITIVO.....	37
1.3.2 CONCEPTO DE MUERTE.....	39

CAPITULO 2.

METODO:

2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	45
2.2 SUJETOS.....	46
2.3 DISEÑO.....	47
2.4 DEFINICION DE VARIABLES.....	47
2.5 HIPOTESIS.....	49
2.6 INSTRUMENTO.....	52
2.7 PROCEDIMIENTO.....	56

CAPITULO 3.

3.1 RESULTADOS.....	58
---------------------	----

CAPITULO 4.

4.1 DISCUSION.....	61
4.2 LIMITACIONES Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	67

BIBLIOGRAFIA

APENDICE A

INTRODUCCION

La muerte es un fenómeno trascendental en todo ser humano. Pensar en la muerte, en el acto de morir, "en estar muerto", ha sido una preocupación permanente en el hombre, El no poder dominarla es causa de incertidumbre, de temor.

La muerte -nos dice el filósofo- es inherente a la vida, -- marca su fin y configura definitivamente su trayectoria. Es ta configuración va más allá de lo consciente, lo racional- y llega a caer al terreno de lo metafísico (Besáve, 1965).

El objetivo de este trabajo es analizar como los niños perciben el fenómeno de la muerte a través de sus narraciones- y sus respuestas a un cuestionario.

Consideramos importante que para entender el mundo del niño, es relevante conocer y comprender los cambios a los que se ve sujeto a lo largo de su desarrollo para de esta manera - lograr un mayor entendimiento de sus vivencias, sentimientos y acciones.

El desarrollo del concepto de muerte en el niño, es un proceso natural influido por su entorno familiar y cultural y por sus propias pautas cognitivas. Es por ello que en esta investigación se comparan las concepciones que tienen de la muerte niños de distintas etapas de desarrollo cognoscitivo.

Así mismo, se analiza el efecto que ciertos aspectos culturales como la religión y el nivel socioeconómico pueden ejercer en dichas concepciones.

A partir de este siglo, es cuando la Psicología se há interesado en la relación que guarda el concepto de muerte con el desarrollo del niño, encontrándonos que hasta finales de los años 50 fueron muy escasos los estudios sobre el tema y a partir de los 70 han incrementado considerablemente los estudios reportados. Sin embargo, en México son muy pocas las investigaciones realizadas sobre este tópicó.

El estudio sobre la percepción de la muerte en los niños es importante para poder dar más información a padres, maestros, terapeutas y en general a cualquier persona que tenga contacto con niños, para que en un determinado momento sepa cómo hablarle al niño de la muerte, ayudarle en caso de que este demuestre una inquietud o esté expuesto a una experiencia de este tipo.

La presente investigación se desarrolló de la siguiente manera:

En el primer capítulo se estudia el desarrollo cognoscitivo del niño, paralelamente con el concepto de muerte, el cual está dividido en 4 etapas.

Así mismo, se realiza un análisis de los factores que pueden estar influyendo en el concepto de muerte que tiene el niño, como son el sexo, nivel socioeconómico, la religión, experiencias cercanas a la muerte y la ansiedad.

Cómo último punto de este primer capítulo, se lleva a cabo una reseña de los diferentes métodos de evaluación, tanto -- del desarrollo cognoscitivo como del concepto de muerte, que han sido utilizados al evaluar la percepción de la muerte en los niños.

El segundo capítulo comprende el método que fué utilizado en esta investigación el cual está conformado por diferentes - elementos que van desde el planteamiento del problema hasta el procedimiento que se llevó a cabo.

En el tercer y cuarto capítulo se analizan y discuten los resultados obtenidos en la presente investigación.

C A P I T U L O 1

1.1 DESARROLLO COGNOSCITIVO Y CONCEPTO DE MUERTE

Antes de hablar sobre como el niño percibe la muerte a diferentes edades, se presentará una pequeña introducción de sus capacidades y adquisiciones en cuanto a su desarrollo cognoscitivo, para de esta manera poder entender su visión de la muerte.

Realizando una recopilación de diversas investigaciones, se encontró la existencia de un alto consenso en la idea de que el funcionamiento cognoscitivo del individuo, se encuentra altamente relacionado con la comprensión que se va formando el niño acerca de la muerte (Kane, 1979; Koocher, 1973; -- Anthony, 1972; Gartley y Bernasconi, 1967; Wass, 1983; White, Elsom y Prawat, 1978) (Piaget, 1948 citado por White et al, 1978) (Hostler, Sh., 1981; Atwood, 1984; Blum H., 1976) Hansen, 1972 citado por Weininger, 1979) Thownley y Thornburg, 1980) (Kolberg, 1948 citado por White et al, 1978; Hense, -- 1972; Mening-Peterson y Mc Cabe, 1977 citado por Orbach, -- 1984; Sternlicht, 1980 citado por Atwood, 1984).

El desarrollo cognoscitivo, se refiere al proceso por el cual

el niño va creciendo o madurando en el pensamiento, la razón y la manera de percibir el mundo. Este proceso se da a través de cuatro etapas (Piaget, 1970) donde ocurren en el niño importantes cambios cognoscitivos.

El concepto de muerte implica los conceptos de universalidad, irreversibilidad y disfuncionalidad corporal, los cuales van a ir siendo comprendidos por el niño dependiendo de la habilidad mental que haya alcanzado.

Se toma como pilar a la teoría de Jean Piaget, quien enfatizó aspectos cualitativos del desarrollo del niño, dando importancia a cómo es que éste conoce el mundo que le rodea. Se enfoca en cómo el niño actúa sobre la realidad y cómo, en base a sus acciones y a través de varios procesos de abstracción, él construye su conocimiento del mundo, que es, su concepto referente a la realidad.

Basándonos en los diferentes hallazgos que varios autores interesados al respecto han encontrado, trataremos de agrupar las edades en cuatro etapas (0-2; 2-7; 7-11 y 11-), ya que es en la transición de una etapa a otra en donde se han observado cambios significativos en el desarrollo cognoscitivo y en el concepto de muerte (Koocher, 1973, Hansen 1972 citado por Weininger 1979; Speece y Brent, 1984; Hostler, Sh. 1981; Nagy, 1948).

DESARROLLO COGNOSCITIVO

Las investigaciones de Piaget, han dado una concepción de cómo el niño piensa, razones y percibe el mundo. Estas actividades mentales son conocidas con el nombre de cogniciones.

Desarrollo es un término biológico que se refiere al crecimiento físico a través del tiempo. Aplicado a la psicología es el desarrollo de procesos mentales cómo: percibir, recordar, creer y razonar. De acuerdo con Piaget, las habilidades intelectuales que el niño posee a una edad determinada, le permiten cierto tipo de conductas emocionales. Así por ejemplo, un niño que no tiene entendimiento de lo que es la muerte, o lo que ésta significa, cuando muera su abuela no reaccionará igual a como lo hará su hermano mayor o sus padres, por lo tanto, la capacidad de convertirse en un ser emocional que esté equipado para interactuar con la gente, depende de su habilidad para pensar, comunicarse y entender que es lo que está pasando.

Piaget concibe el desarrollo como una serie de etapas a través de las cuáles todos los niños pasan para poder adquirir un nivel adulto de funcionamiento intelectual. "La secuencia de las etapas está predeterminada y es incambiable, todos los niños pasan por las etapas en el mismo orden y ninguna etapa puede ser omitida". (Piaget, citado por Droz, - R y Rahmy 1976).

Piaget establece un promedio de edades, las cuales pueden variar ya que las edades límite para cada etapa no son absolutas, es decir, un niño puede madurar más rápido que otro siendo ambos de la misma edad sin caer en lo "anormal" .

A continuación se hablará de cuatro etapas por las cuáles -- atraviesa el niño durante su desarrollo cognoscitivo y su relación de cada etapa con el concepto de muerte que tiene el niño en ese momento.

1.1.1 PRIMERA ETAPA (0-2 años)

En esta primera etapa, a la cual Piaget llama etapa sensorio-motriz, ocurren varios cambios en el niño. El bebé recién nacido, únicamente manifiesta conductas reflejas tales como; -- succionar, agarrarse fuertemente etc, no coordinando bien sus acciones.

El lactante percibe todo en relación a su propio cuerpo. Si algo desaparece de su vista, es como si ya no existiera. El es el centro del mundo, pero un centro que a la vez se ignora así mismo, él no se reconoce como fuente de sus acciones -- porque están centradas en su cuerpo y su atención está fijada en el exterior (es por esto que no coordina bien sus acciones).

Poco a poco va habiendo una coordinación gradual de sus acciones. A través de las "asimilaciones" (*) que va haciendo el bebé, va coordinando sus acciones hasta establecer una conexión entre medios y fines que caracterizan a los actos de inteligencia propiamente dicha.

El bebé, a base de repetir varias veces alguna acción (ensayo y error), asimila que determinado movimiento lo lleva a obtener determinado resultado. Así es como llega a establecer el esquema o acción para alcanzar su meta.

Así por ejemplo, el bebé ahora trata de alcanzar y coger sus juguetes favoritos y succionar el pezón cuando tiene hambre.

Cuando el niño ya coordina sus movimientos, estos movimientos permiten que el niño les de a los objetos posiciones, es decir, el objeto adquiere una permanencia en el espacio y es ahora cuando comienza a entender que los objetos pueden existir separados de él y los busca, iniciándose así una "descentralización del yo" . "La permanencia de objeto" se refiere a que el niño comprende que los objetos exteriores existen independientemente y poseen identidad propia.

(*) Asimilación: Integración de los datos en una estructura anterior (Piaget, 1970).

Hacia el final de esta etapa, la habilidad de formar imágenes mentales se desarrolla conforme el niño va adquiriendo "permanencia de objeto". Al principio el infante no se da cuenta que los objetos pueden existir separados de él, así por ejemplo, si un niño de seis meses se le enseña un juguete y posteriormente se le esconde abajo de la almohada, no lo buscará. Después del año, el niño puede entender que aún cuando no pueda ver el objeto escondido éste existe e intentará buscarlo. El sabe que cuando su mamá deja el cuarto aún existe y va a volver.

En esta etapa, el niño sólo comprende las situaciones actuales, no hay "pensamiento como tal", por analogía reconoce perceptivamente algunos caracteres que descencadenan las mismas acciones que en una situación anterior, pero no las puede evocar. Toma en cuenta las propiedades de los objetos pero sólo cuando las puede ver. El niño en esta etapa no maneja conceptos sino únicamente esquemas o acciones.

Es por esto que el niño en esta etapa no puede tener un concepto de muerte como tal hasta que no aparece el pensamiento propiamente.

Rank (citado por Hostler, 1981) menciona que la ansiedad ante la muerte tiene su origen en la separación de la madre en el momento de nacer. El niño cuando todavía no ha adquirido

la "permanencia de objeto", puede percibir la muerte como esa separación de sus seres queridos.

1.1.2 SEGUNDA ETAPA (2-7 años)

DESARROLLO COGNOSCITIVO

En una segunda etapa, que va de los 2 a los 7 años, el niño - se encuentra según Piaget en un nivel preoperatorio.

El niño a los 2 años, con la adquisición del lenguaje, puede representar al mundo a través de imágenes mentales y símbolos y es así como comienza a aparecer el pensamiento. Con esto - nos referimos a que el niño ya puede interiorizar las acciones y por lo mismo puede evocar acciones pasadas o planear futuras. Las acciones del niño ya no son inmediatas y directas, sino que piensa antes de actuar.

El niño se forma conceptos de lo que hace a través de la "asimilación" y la "acomodación", sin embargo estos conceptos son todavía preconceptos porque el niño no puede generalizar ya - que no puede entender todavía la relación de subclases.

Las representaciones mentales que se hace el niño de las cosas son limitadas debido a que deben de ser más o menos familiares y debe haber proximidad.

Otra de las características del niño prescolar, es su egocentrismo y su limitación de pensamiento; el niño percibe al mundo a partir de su propia experiencia y aún cuando él está empezando a tomar un mayor interés en los objetos y la gente -- que le rodea, los ve desde un solo punto de vista: El suyo.

Esto se puede ver en el lenguaje, donde el niño repite muchas veces lo que dicen otros sin pretender comunicarse con los que están a su alrededor: "Monólogos no dirigidos" (Hostler, 1981).

El pensamiento mágico, describe otro aspecto del egocentrismo; el niño siente que él es la causa de todo lo que sucede a su alrededor y se siente responsable de las consecuencias de sus ideas y fantasías, por lo que, cuando ocurre algo (exterior a él) lo puede interpretar como consecuencia de sus deseos interiores, "atribuyéndose un poder que muchas veces resulta aterrador". (Hostler 1981).

En esta etapa, según Piaget, el niño introduce los conceptos de animismo y artificialismo.

Animismo: El niño atribuye conciencia a cosas o sucesos naturales, a los objetos inanimados les atribuye vida.

Artificialismo: Piensa que todos los objetos están contruidos con un propósito.

La centración y la irreversibilidad, son dos obstáculos que frenan la capacidad de razonar en el niño. Al resolver problemas de conservación, el niño de esta etapa cree que un - determinado número de fichas, una cantidad de agua o una -- cantidad de plastilina, cambia si se varía su presentación- u orden.

Así por ejemplo, este niño puede reconocer dos vasos de agua como iguales en volumen pero si se le vacía uno de ellos en un recipiente más largo, entonces dice que éste es mayor.

El niño se centra sobre una dimensión del problema: Longitud o anchura, ignorando la relación recíproca de dichas dimen--siones. De igual manera, el niño puede reconocer que en dos hileras de fichas colocadas paralelamente, hay el mismo número de fichas, pero si se juntan una de las dos hileras él dirá que tiene más fichas la hilera más larga. El niño no comprende aún la reversibilidad de las cosas, todavía no entiene de que las fichas que se juntaron pueden volver a su forma - original.

La irreversibilidad se refiere a que el pensamiento del niño sigue una sólo dirección: Presta atención a lo que ve y oye a medida que se efectúa la acción pero no puede dar marcha - atras.

El niño en su nivel preoperatorio, puede resolver problemas-

intuitivamente, pero después es incapaz de explicar el razonamiento que ha seguido para encontrar la solución en particular, estando muy influenciado por los conceptos de animismo y artificialismo.

CONCEPTO DE MUERTE EN LA ETAPA PREOPERACIONAL.

Se ha visto que los niños que tienen un concepto maduro de la muerte, intelectualmente hablando, son aquellos que lo entienden como un proceso universal, irreversible y que implique la discontinuación de las funciones corporales.

Con universalidad nos referimos que todos los organismos que tienen vida van a morir; irreversibilidad se refiere a que una vez que un organismo muere, su cuerpo físico no puede volver a la vida otra vez y al hablar de discontinuación de las funciones corporales, nos referimos a que todas las funciones básicas para la vida cesan con la muerte (Speece y Brent 1984).

En los niños que se encuentran en la etapa preoperacional, su pensamiento mágico los lleva a fantasear, se imaginan la muerte como una especie de continuación de la vida que puede ser interrumpida al igual que el sueño, no perciben una finalidad total en la muerte sino que la conceptualizan como otro aspecto dentro de la vida (Hostler, 1981). Esta fantasía,

que es parte del desarrollo del niño no le permite distinguir objetos animados de los inanimados. El niño puede atribuirle vida a un muñeco e interactuar con él de la misma manera que con una persona (Koocher, 1973).

Su egocentrismo le hace pensar que lo que pasa a su alrededor es causado por él (Hostler, 1981), así por ejemplo un niño - que experimenta la muerte de un padre y ve a su madre llorar, sufrir, lo atribuye a su comportamiento pensando que él ha sido la causa de estos hechos. Se atribuye un poder que muchas veces le produce sentimientos de culpa (Hostler, 1981).

Es debido a esta falta de madurez en su proceso cognoscitivo por lo que el niño le es sumamente difícil hacerse una idea de lo que significa morir (Hostler, 1981).

En cuanto a la discontinuación de las funciones corporales, - el niño entre los 3 y los 5 años, todavía no puede distinguir entre el vivir y el no vivir, para él es lo mismo (Nagy 1948). Atribuye a la muerte características similares a lo que es vida: Piensa que el muerto come, duerme, respira, siente y se mueve (Hansen 1972 citado por Weininger, 1970 y Nagy, 1948).

A continuación citaremos algunos ejemplos:

Niña de 4 8/12: "El muerto no se puede mover porque está -
en el ataúd".

"¿Si ni estuviera en el ataúd, se podría mo
ver?".

"Puede comer y beber" (Nagy, 1948).

El niño piensa que la persona muerta tiene conocimiento de lo que está pasando en la vida y está en contacto con el mundo externo. "El muerto no solamente piensa sino también siente (Nagy, 1948).

Niño de 4 10/12: "En los funerales no se puede cantar porque si no el muerto no podría dormir en paz".

"La persona muerta siente si le pones algo en su tumba".

"¿Qué es lo que siente?".

"Siente que las flores son puestas en su tumba".

"El agua toca la tierra y despacito, despa
cito él oye todo".

Antes de adquirir el concepto de disfuncionalidad corporal, los niños ven la muerte diferente a la vida en el sentido de que las cosas muertas no poseen todas las capacidades -

funcionales de un ser vivo, o bien piensan que el muerto tiene disminuidas sus capacidades para funciones específicas. Así por ejemplo, el niño de esta etapa puede responder que -- "las cosas muertas no pueden oír tan bien como las cosas que están vivas" (Speece y Brent, 1984).

La muerte es como una separación, un viaje. Lo que a él le duele es la separación física ya que el niño todavía no entiende la permanencia de la muerte sino que lo ve como un hecho temporal (Reik y Graver citados por Nagy, 1948).

Con respecto a la irreversibilidad, el niño en esta etapa -- piensa que la muerte es reversible; él cree que las cosas muertas pueden volver a la vida espontáneamente (Nagy, 1948) -- ya sea por intervención médica, (Beauchamp, 1974; Hansen, 1972; 1973; Kane, 1979; Lonetto, 1980; Rochlin, 1967; Steiner, 1965; Sternlicht, 1980; Weininger, 1979) por comer (Hansen, 1972-1973; Koocher 1973) por tomar agua (Beauchamp, 1974; Hansen, 1972-1973; Sternlicht, 1980) por magia (Shilder y Weschler, 1984) -- por pensamiento mágico (Hansen, 1972-1973) y por la oración -- (Sternlicht, 1980; Weininger, 1979) (citados por Speece y -- Brent 1984).

Se ha visto en ciertas respuestas que dan los niños que mencionan los primeros auxilios como método para revivir a un muerto. Ven a la muerte como una enfermedad.

Así mismo, en este nivel, el niño todavía no tiene el concepto de universalidad. El cree que hay ciertas acciones que se pueden llevar a cabo para evitar la muerte, o bien, él piensa que hay cierto tipo de gente especial que no va a morir - - (Speece y Brent, 1984) como por ejemplo: sus maestros, la familia más cercana al niño, los niños en general y ellos principalmente (Nagy, 1948; Bauchamp, 1976-1978 citados por - - Speece y Brent, 1984).

En resumen, se puede decir que el niño en esta etapa se encuentra en un nivel cognoscitivo tal que percibe a la muerte como parte del proceso de la vida, la entiende como una vida con ciertas limitaciones pero en la cuál continúan ciertas funciones como lo es el respirar, comer, pensar, etc. El niño percibe de esta manera la muerte por el pensamiento mágico que está muy unido a la fantasía y por egocentrismo que son características de este nivel cognoscitivo. Para él la muerte es reversible, no es universal y todavía hay funcionamiento corporal.

1.1.3 TERCERA ETAPA (7-11 años)

DESARROLLO COGNOSCITIVO

Entre los 7 y los 8 años comienza una etapa de transición, aumenta en el niño la capacidad de razonar lógica y objetivamente, comenzando así, la etapa de operaciones concretas - - (Piaget, 1948).

El niño tiene una mayor agilidad de pensamiento debido a la transición de la centralización a la descentralización, de la no conservación a la conservación y de la irreversibilidad a la reversibilidad.

En este momento juega un papel muy importante la socialización, ya que es cuando el niño entra en contacto con otros niños en el medio escolar principalmente. Es ahora cuando comienza el diálogo, hay un interés por las reacciones de quienes lo rodean, existe una actitud de cooperación hacia el grupo dejando a un lado el "monólogo dirigido". De esta manera el niño comienza a darse cuenta de su propio pensamiento y asimila el ajeno.

El egocentrismo disminuye conforme el niño comienza a observar el mundo desde un punto de vista de otros. Es también en este momento, cuando aprenden que algunas de sus acciones modifican la situación sólo parcialmente y que ciertas propiedades de la situación u objeto no van a variar aunque ejerza alguna acción sobre ellas.

El niño es capaz de percibir lo que le ocurre al agua al cambiarla a un vaso de forma distinta, es decir, el niño ya puede comprender las leyes de la conservación, siendo ésta la mayor adquisición de la etapa.

La conservación es entendida como la habilidad de ver que los objetos o cantidades se mantienen igual a pesar de que haya un cambio en su apariencia física (Piaget, 1948), o dicho de otra manera, es la capacidad que tiene el niño para centrarse en aspectos simultáneos de una situación y percibir los detalles en lugar de centrarse en solamente una dimensión - (Hostler, 1981).

El niño aprende a conservar masa, número y volumen. También es capaz de clasificar objetos por alguna característica (color, forma tamaño), pero sólo puede clasificar a los objetos que se encuentren presente físicamente.

El niño ya tiene la capacidad de reversibilidad, ya que mentalmente puede invertir la dirección de sus pensamientos: El sabe que algo que puede ser sumado, puede ser restado.

En resumen, los logros cognoscitivos que alcanza el niño en esta etapa son: La adquisición de habilidades específicas - que le permiten al niño aprender de las experiencias de otros; el incremento de la objetividad y el decremento del egocentrismo; la aplicación universal de las reglas; la adquisición de la habilidad de enfocarse en la transformación mas que en el estado; noción lineal del tiempo y habilidad para ejecutar -- operaciones reversibles.

CONCEPTO DE MUERTE EN LA ETAPA DE OPERACIONES CONCRETAS

Se considera esta etapa, como se mencionó anteriormente, como la etapa de transición (Hostler Sh., 1981) en la que el concepto de muerte va evolucionando ya que el egocentrismo y el pensamiento mágico del niño, propio de la etapa anterior, comienza a desaparecer.

Todas las habilidades que va adquiriendo el niño en la etapa de operaciones concretas, son las necesarias para entender los componentes cognoscitivos del concepto de muerte: Universalidad, irreversibilidad y disfuncionalidad corporal (Blum, 1975; Hansen, 1972; Hornblum, 1978; Kalmbach, 1979; Koocher, 1973; Townley y Thornburg, 1980; White et al, 1978 citados por Speece y Brent, 1984).

Es debido a esta transición que el concepto de muerte varía entre los niños de estas edades.

No existe hasta ahora un acuerdo entre los autores que han investigado este tema sobre la edad en la que los niños adquieren un concepto maduro de muerte, algunos mencionan que a partir de los 5 años (Yalom, 1980) el niño ya tiene el concepto, pero no lo manifiesta por factores de ansiedad, de lo cual hablaremos más adelante. Otros, por lo contrario, mencionan que no es sino hasta cuando el niño tiene un mayor desarrollo cognoscitivo cuando presenta un concepto maduro de

muerte. Algunos autores piensan que entre los 5 y los 7 años de edad, el niño ya entiende los tres componentes que abarca el concepto de muerte (Kasterbaum y Aisenberg, 1972 citados por Orbach; Nagy, 1948; Kane, 1979; Anthony, 1971 citado por Landsdown K. y Benjamin G., 1984).

En esta etapa, como se mencionó anteriormente, comienza la socialización e interpretación de las experiencias desde un punto de vista exterior (disminuyendo así su egocentrismo). La influencia de las creencias familiares, educación religiosa, educación escolar y el nivel socioeconómico, así como -- las experiencias propias del niño, son factores muy importantes que van a influir en la formación del concepto maduro, -- es por esto que no se puede hablar de un modelo específico -- sobre la aparición del concepto infantil de muerte (Hostler 1981).

Los niños comienzan a generalizar sus ideas, aplican las mismas reglas del juego para todos los jugadores, esto es que -- ya tienen reglas universales y por lo tanto, pueden entender que la muerte les llegará a todas las personas. Ellos pueden estar un poco confusos en cuanto a los conceptos de irreversibilidad y disfuncionalidad corporal, pero ya se dan -- cuenta de que lo que sea que pase les va a pasar a todos -- igual. (Piaget, 1948 citado por White et al, 1978).

Aún cuando existen autores que afirman que al adquirir el --

niño las habilidades correspondientes a la etapa de operaciones concretas este va a ser capaz de entender los tres componentes (universalidad, irreversibilidad y disfuncionalidad corporal) que abarcan el concepto de muerte, existen otros que piensan que a pesar de que el niño conservador - tenga estas habilidades, no puede entender aún la irreversibilidad y disfuncionalidad corporal de la muerte, creen, - que es necesario un mayor nivel cognoscitivo para poder entender estos dos componentes (White et al, 1978).

Sin embargo, Nagy afirma que el niño en este nivel ya acepta la existencia de la muerte como algo definitivo (irreversible) pero es debido a la aversión que tiene hacia este pensamiento de muerte, que lo hace a un lado y la imagina alejada de nosotros (Kane, 1979). Al verla tan lejana, la ve como algo que pudiera ser evitado (no universal). "Sólo se mueren aquellos a los que se lleva el hombre muerto". - "Aquel que se escapa no se muere" (Nagy, 1948).

El niño después de los 9 años, reconoce que con la muerte cesan las funciones corporales (disfuncionalidad corporal) y, al entender que la muerte es un proceso que sucede en el ser humano, reconoce su naturaleza universal e inevitable.

En cuanto a la disfuncionalidad corporal, Kane (1979), encontró que para el niño de estas edades, cuando unas funciones cesan antes que otras. En su investigación-

ella separó aspectos cognoscitivos (pensar, sentir, etc.) de otros no cognoscitivos (tomar, comer, respirar, etc.) y encontró que primero el niño entiende la cesación de las funciones más visibles (tomar, comer, latidos del corazón, etc.) y después entiende la terminación de las funciones cognoscitivas. De pequeño el niño puede mencionar, que el muerto no oye, no ve, no respira, etc., pero si puede pensar, sentir, etc.

Debido a que el niño en esta etapa tiene un pensamiento concreto y es incapaz de realizar abstracciones, tiende a pensar en términos de lo específico (Kane, 1979) así por ejemplo, se ha visto que el niño nombra medios específicos de provocar la muerte como lo son armas, veneno, etc. (Koocher, 1973). La muerte es causada por algo externo. Con estos resultados a la mano, podríamos suponer que además del pensamiento concreto característico de esta etapa, los medios masivos de comunicación podrían estar influyendo en las respuestas de los niños.

A través de los resultados de varios autores, se puede observar que en el concepto que tienen los niños acerca de la muerte existe una gran influencia cultural. Nagy (1948) encontró que los niños tienden a personificar la muerte ya sea como un ser con existencia propia o bien como una persona muerta: " La muerte es invisible pero asecha escondida en las noches, especialmente en los cemente--

rios. La muerte es un esqueleto tan fuerte-
que puede volar. La muerte esta en un sitio
escondida" (Nagy, 1948).

Entre los 5 y los 9 años, el egocentrismo juega un papel muy importante, no sólo con el nacimiento del animismo, sino también en la formación del artificialismo: Al personificar a la muerte como una persona muerta están asumiendo que todos los eventos y cambios en el mundo derivan del hombre.

Este concepto de muerte está reflejando lo que el medio ambiente les ha transmitido, pero en estudios recientes no se ha encontrado que los niños personifiquen la muerte lo cual se atribuye a las diferencias culturales (Atwood, 1984).

Así mismo, Nagy (1948) encontró que los niños estaban acostumbrados a pensar en la muerte al anochecer, lo que supone una relación entre muerte y obscuridad.

Por otro lado, en cuanto a la reacción afectiva con respecto a la muerte, se han encontrado diferencias entre las edades de los niños pertenecientes a esta etapa de operaciones concretas. Los niños menores de 9 años, discuten la muerte como un evento dramático. Lo cuentan como una historia de T.V., no hay reacción afectiva hacia la muerte de animales, parientes o extraños.

Cuando se les preguntaba a los niños que pensaban que les ocurriría al morir, manifestaban: Ser enterrados, ir al cielo, - infierno o a un juicio, tener un funeral, detalles específicos del modo en que se produciría la muerte, ser recordado - por otros, reencarnación y cremación (Koocher, 1974).

Sin embargo, se ha visto que a los 9 años de edad, los niños si presentan reacciones emocionales y afectivas al referirse a la muerte (Mening-Peterson C. y Mc Cabe, 1977-78), el niño ya empieza a pensar en la muerte como un suceso inevitable, - permanente e irreversible (Nagy, 1948).

En resumen, esta etapa del desarrollo cognoscitivo, es una - etapa en la que el concepto de muerte va evolucionando rápidamente conforme la edad del niño va avanzando. En esta etapa el niño va adquiriendo las habilidades cognoscitivas que le permiten entender los tres componentes que abarca el concepto maduro de muerte pero de manera concreta. La adquisición del concepto de muerte varía entre los diferentes investigadores. Es aquí cuando la ansiedad va a influir en la - percepción que tenga el niño sobre la muerte. Tema que será tratado posteriormente.

1.1.4 CUARTA ETAPA (11- años en adelante).

DESARROLLO COGNOSCITIVO

El niño en la etapa de operaciones concretas maneja el presente, el aquí y el ahora; el niño que puede utilizar un pensamiento formal, puede pensar sobre el futuro, lo abstracto y lo hipotético.

El sujeto en operaciones formales, se libera de las acciones, es decir, de la duración, alcanzando finalmente un carácter extratemporal que es característico de las conexiones lógico matemáticas.

Esta etapa final del desarrollo cognoscitivo coincide con el inicio de la adolescencia y marca el comienzo del pensamiento abstracto y razonamiento deductivo. El pensamiento es más flexible, racional y sistemático. El muchacho puede ahora concebir todas las maneras posibles en que un problema puede ser resuelto y puede ver un problema desde diferentes puntos de vista. El adolescente puede pensar acerca de ideas y operar sobre operaciones no solamente concretas, trabaja sobre hipótesis y no sólo sobre objetos; puede pensar en objetos abstractos tales como el espacio y el tiempo, desarrolla un sistema interno de valores y un sentido de juicio moral.

Piaget hipotetiza que no surgen nuevas estructuras mentales después de la etapa de operaciones formales. El desarrollo intelectual consiste desde ahora en un incremento del conoci

miento y una profundidad en el entendimiento.

En las operaciones formales, el conocimiento sobrepasa lo real (ya que el sujeto es capaz de formar operaciones sobre operaciones) pudiendo el sujeto pensar en lo posible sin la mediación de lo concreto, siendo lo posible cognoscitivo esencialmente extratemporal (Piaget, 1948).

CONCEPTO DE MUERTE EN LA ETAPA DE OPERACIONES FORMALES

Los niños en esta etapa adquieren un nivel cognoscitivo tal que les permite abstraer e hipotetizar sobre su realidad - (Kane B., 1979; Hostler Sh., 1981).

A la edad de 11-12 años, los niños han tenido más oportunidad de desarrollar un esquema acerca de la muerte por las experiencias concretas y relevantes que han tenido. Así, a esta edad es más probable que el niño haya vivido la muerte de un animal o de un ser querido, lo cual le permite ver a la muerte como un suceso más real. También en esta edad los niños ya han tenido más oportunidad de interacción lingüística con los adultos y otras formas de transmisión social relacionada al concepto de muerte (Atwood, 1984).

Estos tres factores: El pensamiento abstracto, la experiencia y la influencia de la interacción social, permiten que el niño comprenda desde un punto de vista más real lo que significa la muerte.

El adolescente comparte con el adulto la idea de que la muerte es un fenómeno natural (Koocher, 1973; Robinson, 1976), -- universal e irreversible por el cual termina la vida (Inhelder y Piaget, 1964 citados por Hostler, 1981; Tallmer et al, 1974) y reconocen el deterioro físico (Koocher, 1973; Robinson, -- 1976).

La capacidad de razonar en abstracto hace que piense en su -- propia muerte y para luchar contra las emociones que le produ-- cen dichos pensamientos, se vale de negativas lo cual en oca-- siones es semejante a la actitud que toman los adultos (Hos-- tler, 1981) en una de las etapas del duelo que en ocasiones -- se dá.

Para concluir, se puede decir, que es en esta etapa en donde el individuo ha adquirido un desarrollo cognoscitivo que le permite tener un pensamiento abstracto y lógico que le ayuda a entender el significado de la muerte.

1.2 OTROS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL CONCEPTO DE MUERTE

1.2.1 SEXO

En general, se ha visto que no existen diferencias entre los sexos con respecto a la percepción de la muerte (Atwood -- 1984; Koocher, 1973; Townley y Thornburg, 1980; Blum H., -- 1975-76; Wass, Dinkager, Gordon, Russo et al, 1983; Weinin-- ger, 1979).

Sin embargo, en un estudio se encontró que más hombres que mujeres entendían el concepto de discontinuación de las -- funciones corporales (White, Elsom y Prawat, 1978).

1.2.2 NIVEL SOCIOECONOMICO

En cuanto al nivel socioeconómico, se han encontrado resultados que apoyan las diferencias entre los niveles socioeconómicos y otros, que por el contrario, no han encontrado diferencias significativas.

Realizando una comparación entre niños de clase media y niños de clase baja, se encontró que los de clase baja tienen un concepto de la muerte más desarrollado, entendiendo por esto que lo ven de una manera más realista. Esto se explica diciendo que los niños de clase baja tienen más experiencia, están expuestos a más violencia real y a un peligro - constante (Tallmer, Formanek y Tallmer, 1974).

Otra explicación que estos autores dan es que los reportajes de crímenes muy frecuentemente se refieren a comunidades de nivel socioeconómico bajo, semejante a donde viven los niños de este nivel.

También se encontraron diferencias entre los niños de zonas suburbanas y urbanas de Estados Unidos (6-10 años) al pre-

guntarles porque muere la gente. Los niños de ciudad mencionaron causas mucho más agresivas en comparación con los niños de zonas suburbanas, por ejemplo, accidentes, violencia, guerra, suicidio, etc. (Hostler, 1981).

Estos resultados los podríamos explicar diciendo que un niño de zona urbana y uno de zona suburbana viven en ambientes diferentes. En el caso de los niños que viven en un ambiente urbano, se podría pensar que llevan una vida más -- agitada y con más violencia, en comparación con los niños de zonas suburbanas. A pesar de que el niño de zona suburbana también cuenta con medios masivos de comunicación - (T.V., radio, etc.) la información que recibe no la asocia con la realidad que el vive; en cambio el niño de zona urbana es más fácil que lo que ve en la T.V. lo pueda vivenciar en un momento dado.

Este estudio fué realizado en Estados Unidos y tal vez en México, los resultados que arrojaría una investigación en los suburbios sería diferente, ya que la condición de estos es diferente.

Es importante destacar que en este mismo estudio realizado con niños de zonas urbanas y suburbanas (Hostler, 1981) se encontró que los niños de clase socioeconómica alta son - más irreales al hablar sobre la muerte que los niños de nivel socioeconómico bajo.

En varios estudios realizados con niños mexicanos se ha visto que los niños de nivel socioeconómico bajo son más realistas-respecto a los aspectos socio-emocionales de la muerte: Sentimientos, rituales, etc. Sin embargo, los niños de nivel socioeconómico alto obtienen puntajes más altos cuando se evalúan aspectos intelectuales como la universalidad, irreversibilidad, y disfuncionalidad corporal (Sanfeliz, 1987).

1.2.3. RELIGION

La religión como variable ha sido poco utilizada en la investigación sobre el concepto de muerte, sin embargo, en la literatura existente se menciona un estudio (Gartley y Bernasconi, 1976; McIntire et al citados por Townley y Thornburg, 1980) - que encontró diferencias en las respuestas que dan los niños-católicos y judíos acerca de la muerte.

Se ha visto que entre los 8 y 12 años de edad, los niños católicos mencionan con mayor frecuencia la creencia en la continuación espiritual después de la muerte; en contraste con los judíos, quienes mencionan con mayor frecuencia la muerte como una terminación definitiva de la vida (Hostler Sh., 1981).

Sin embargo, en otros estudios se ha visto que la religión - no tiene efecto en la maduración del concepto de muerte -- (Townley y Thornburg, 1980), lo que apoya la idea de Schilders

y Wechler (1935) de que la moralidad religiosa no influye en las actitudes del niño hacia la muerte.

La educación religiosa que recibe el niño va siendo asimilada a través de su desarrollo. La estimulación externa y los procesos de maduración influyen para que el niño vaya adquiriendo una identidad religiosa.

Fue esta idea la que llevó a Elkind (1961) a realizar una investigación sobre el crecimiento de las concepciones religiosas entre niños de diferentes creencias (judía, católica y protestante), encontrando que sus resultados están en estrecha relación con la teoría de Piaget, sobre el desarrollo cognoscitivo.

Al analizar las respuestas de los niños en cada etapa, encontró que las concepciones de cada grupo (judíos, católicos y protestantes) reflejaban, tanto las operaciones que compartían en común (lo cognoscitivo) y las experiencias en las que diferían (la religión).

El niño no conservador ubicado en la etapa preoperacional tiene una concepción indiferenciada de su identidad religiosa, es decir, no distingue entre religión, nacionalidad, grupo racial y cualidades étnicas. Por ejemplo, un niño de 5 años 10 meses respondió de la siguiente manera:

¿Eres judío?

Sí.

¿Tu familia es judía?

Sí, menos mi perro el es french poodle.

En general, los niños de esta etapa no tenían idea de como un protestante, un católico o un judío podría ser reconocido.

Los niños conservadores en la etapa de operaciones concretas, ya pueden hacer más abstracciones pero en forma concreta; por ejemplo:

¿Puede ser católico un perro?

No, porque el no puede ir a la iglesia o recibir los sacramentos.

Usan la religión no sólo para excluir a los animales de un grupo religioso sino también distinguen signos de los miembros de cada una de las religiones; por ejemplo:

7 9/12 ¿Qué es un judío?

Una persona que va al templo y a una escuela hebrea.

En esta etapa también reconocen que una persona puede pertenecer a varios grupos; por ejemplo:

¿Puedes ser protestante y americano?

Sí porque vivo en América y me bautizaron.

Por último, en la etapa de operaciones formales, los niños ven su religión en base a sus profundas creencias y convicciones.

En contraste con los niños preoperacionales, los niños de esta etapa mencionan que no hay una forma externa para decir que una persona es católica, protestante o judía, esto refleja que su identidad religiosa tiene manifestaciones - internas.

En esta etapa el hecho de pertenecer a una religión en particular, no implica el hecho de ir a una determinada iglesia, sino más bien, significa profundizar, pensar y llevar a cabo lo que implica la religión.

Elkind encontró diferencias entre los niños de diferentes religiones. Los niños judíos y los protestantes conciben su identidad religiosa relativamente, ya que la definen como opuesta a la doctrina católica. En cambio, los católicos conciben su identidad religiosa de manera absoluta, con los confines de su propia religión.

A pesar de la escasez de evidencia empírica respecto al efecto de la religión en el concepto de muerte, podría esperarse que como parte del medio cultural del niño, juegue un papel importante.

Esto es, que la influencia religiosa es uno de los factores

que podrían explicar las diferencias entre los niños judíos y católicos con respecto a la muerte.

Sin embargo, no se puede descartar la experiencia cercana que ha tenido el niño en relación con la muerte, de lo cual hablaremos a continuación.

1.2.4 EXPERIENCIAS CON LA MUERTE

Hay quienes piensan que el concepto de muerte se desarrolla a través de la experiencia y es por esta razón, que de los niños de la misma edad unos tienen el concepto y otros no (Piaget, 1929 citado por Weininger, 1979).

Weber (1981 citado por Atwood, 1984) y Buldoc (1972 citado por Kane, 1979) mencionan que el experimentar la muerte de una persona significativa, influye en el concepto que el niño se forma sobre la muerte. Así mismo, Kane (1979) encontró que la experiencia con la muerte apresura el entendimiento de ésta, pero sólo en los niños menores de 6 años.

Este "apresuramiento" en el entendimiento de la muerte en niños menores de 6 años, lo podríamos explicar porque a partir de los 7-8 años (operaciones concretas) es cuando el niño ya cuenta con herramientas cognoscitivas que le permiten entender un poco mejor el concepto de muerte, aunque de manera

concreta, sin necesidad de tener una experiencia directa con la muerte.

Como se mencionó anteriormente, Orbach (1985) encontró que - las experiencias influyen en el concepto de muerte. Vió que niños que habían vivido una guerra, entendían primero el -- concepto de muerte en animales que en humanos, esto a dife- rencia de los niños que no habían experimentado una guerra - de cerca. Esto como ya se había mencionado con anterioridad, se podría deber a un bloqueo de tipo emocional.

Sin embargo, existen otras investigaciones que afirman que - la exposición a la muerte no tiene ningún efecto sobre el ni vel de entendimiento (Townley y Thornburg, 1980; Peck, 1966- citado por Kane, 1979).

Nosotros non inclinamos a creer que el hecho de que el niño tenga alguna experiencia directa con la muerte de un ser que re rido, va a influir en su comprensión de ésta. Al vivirel ni ño una experiencia tan concreta, es más fácil que entienda - algo tan abstracto como lo es la muerte.

Consideramos conveniente a continuación destacar el papel de la ansiedad en los procesos de formación del concepto de --- muerte, que a juicio de muchos investigadores constituye un- punto relevante para el estudio y comprensión del tema.

1.2.5 ANSIEDAD

Existen ciertos autores que mencionan un factor de suma importancia y que no ha recibido la atención que merece. Ellos - hablan de la ansiedad que, aunada al nivel cognoscitivo del - niño, interfiere en el entendimiento de la muerte causando - un bloqueo, siendo este un proceso de defensa.

A continuación mencionaremos dos teorías que intentan explicar el desarrollo del concepto de muerte en los niños y el - papel que juega la ansiedad.

La primera teoría es sostenida por Mitchell (1967) quien - menciona que las bases para que el niño comprenda la muerte están dadas por las observaciones naturales que hace éste de su medio ambiente, en donde tiene más oportunidad de ver la muerte de animales en comparación con la de humanos. De es ta manera el niño generaliza la muerte de los animales a - otras especies, como sería el humano (Orbach et al, 1985).

Por otro lado, Anthony (1971 citado por Orbach et al, 1985) explica su teoría diciendo que el niño pequeño entiende la muerte en base a al separación que experimenta de los seres queridos, para él, una persona que desaparece de su campo - perceptual, ha muerto (Miller J.B., 1971 citado por Hostler Sh., 1981). A partir de esta experiencia el niño va a generalizar la muerte de otros seres vivos.

La investigación realizada por Orbach (1985) arrojó resultados que apoyan la teoría de Anthony (1971), ya que los sujetos entendían primero la muerte en humanos que en animales.

En realidad se puede concluir, que para el niño es más fácil comprender la muerte a través de la experiencia propia y con seres humanos como él; sin embargo, también es importante ver que el niño tiene una mayor probabilidad de experimentar la muerte de un animal en una forma real, en comparación con la muerte de un humano.

Orbach (1985) en su investigación realizada con niños judíos, los cuales no tenían experiencia directa con la muerte de algún familiar, encontró que la ansiedad, la edad y el desarrollo cognoscitivo influyen en la concepción de la muerte en humanos y animales.

Se vió que a mayor nivel de desarrollo cognoscitivo mayor será la interferencia que causa la ansiedad, bloqueando así, el entendimiento de la muerte; Estos efectos de la ansiedad los encontró en los niños de 6-7 y 10-11 años de edad; sin embargo, en los niños de 8-9 años no observó influencia alguna, -- por lo que concluye que el desarrollo cognoscitivo y la ansiedad tienen un impacto diferente a diferentes edades.

Cuando el niño es consciente de lo que implica la muerte, puede utilizar mecanismos de defensa para bloquear el miedo que

le causa ésta. Yalom (1980 citado por Orbach, 1985) cree que el niño en el curso de su desarrollo aprende a manejar o relajar estas defensas, obteniendo una forma mejor de manejar este miedo, como resultado, las distorsiones defensivas desaparecen y el niño puede entonces manifestar sus habilidades cognoscitivas.

En base a lo anterior, se puede concluir que es muy importante distinguir entre la inmadurez en el concepto de muerte debida a la falta de habilidad cognoscitiva, y la distorsión que hace el niño sobre la muerte debida a las defensas que utiliza por la ansiedad que este tópicó le provoca.

En base a las investigaciones realizadas, podemos concluir -- que, además del desarrollo cognoscitivo, existen otras variables como lo son: El nivel socioeconómico, la religión, la cultura y las experiencias directas con la muerte que influyen en la comprensión que tiene el niño acerca de la muerte.

1.3 METODOS DE EVALUACION

En la mayoría de las investigaciones que se han realizado sobre la maduración del concepto de muerte, se toma como parámetro el desarrollo cognoscitivo, esto es, que al creerse que existe una correlación entre ambos factores, desarrollo cognoscitivo y maduración en el concepto de muerte, se evalúa tam---

bién el desarrollo cognoscitivo del niño para ver los efectos, si es que los hay, sobre la maduración de este concepto.

Esta es la razón por la que a continuación expondremos las -- formas de evaluación que han sido utilizadas, tanto del desarrollo cognoscitivo, en donde incluimos la evaluación del nivel intelectual (que algunos autores creyeron importante detectar), como la percepción que tiene el niño de la muerte en ese momento de su desarrollo.

1.3.1 DESARROLLO COGNOSCITIVO

Varios autores han encontrado que es importante detectar el nivel de desarrollo cognoscitivo y/o el nivel de inteligencia que tiene el niño, ya que consideran que estos dos factores-juegan un papel determinante en la comprensión que tienen los niños acerca de la muerte.

Comenzaremos hablando sobre aquellos autores que consideraron importante detectar el nivel intelectual.

Landsdown y Benjamin (1984) utilizaron el "Picture Vocabulary Test", como un indicador del nivel de inteligencia. Asimismo, Koocher, (1973) aplicó el subtest de semejanzas del Wechsler y Weininger (1979) estimó el nivel intelectual de los niños a través de las calificaciones escolares.

Con respecto a la evaluación del desarrollo cognoscitivo, diversos autores han utilizado pruebas de conservación (Hornblum, 1978; Kalmbach, 1978-79; Koocher, 1973; Townley y Thornburg, 1980; White et al, 1978).

Estos autores establecieron una relación entre las tareas de conservación y tres componentes dentro del concepto de muerte: Irreversibilidad, universalidad y disfuncionalidad corporal.

Koocher (1973) partiendo de la teoría de Piaget utilizó tres tareas de conservación (masa, número y volumen) de acuerdo al criterio sugerido por Phillips (1969) y una tarea de formulación de hipótesis. Si el niño fracasaba en una o más tareas de conservación se le colocaba en el grupo preoperacional; si pasaba las tres tareas de conservación pero fracasaba en la formulación de hipótesis, se le clasificaba en operaciones concretas y si el sujeto tenía éxito en las cuatro tareas, se le ponía en el grupo de operaciones formales.

Hornblum (1978) evaluó el nivel cognoscitivo de los niños utilizando tareas de tiempo. Ella propone que la habilidad de los niños para entender la irreversibilidad de la muerte, está relacionada a la concepción del tiempo, ya que los niños en el curso de su desarrollo cambian de una noción cíclica del tiempo, típica del pensamiento preoperacional, a una noción lineal, adquirida en operaciones concretas.

Por otro lado, hay investigaciones en las que se ha utilizado el WISC-R (subtest de semejanzas e información) para evaluar el nivel cognoscitivo (Orbach, 1985).

1.3.2 CONCEPTO DE MUERTE

En cuanto a las formas de evaluación que han utilizado los diferentes investigadores sobre el concepto de muerte, se encuentran:

- a) Preguntas estructuras y no estructuradas.
- b) Relato de historietas.
- c) Elaboración de una historia.
- d) Juego.
- e) Dibujos.

a) Preguntas estructuradas y no estructuradas:

Nagy (1948), utilizando la técnica de preguntas estructuradas les hacía a los niños las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué es la muerte?
- 2.- ¿Por qué muere la gente?
- 3.- ¿Cómo puede uno reconocer la muerte?
- 4.- ¿Sueñas con la muerte?

Childers P., y Wimmer M. (1971), discutían con los niños el concepto de muerte por medio de preguntas:

- 1.- Dí lo que venga a tu mente acerca de la muerte.
- 2.- ¿Has visto a algo o a alguien muerto?

- 3.- Dí una cosa que la gente viva puede hacer.
- 4.- ¿Cuál de estas cosas puede hacer una persona muerta?
- 5.- ¿Significa esto que pueden regresar a la vida?
- 6.- ¿Todo mundo muere?
- 7.- ¿Todos vamos a morir?

De igual manera, Koocher (1973) cuestionó a los niños de su muestra con las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué hace a las cosas morir?
- 2.- ¿Cómo crees tu que las cosas muertas pueden regresar a la vida?
- 3.- ¿Cuándo te morirás tu?
- 4.- ¿Qué pasará entonces?

Estas mismas preguntas fueron utilizadas por varios investigadores (Wass, Dinkage, Gordon, Russo, Sparks, Tatum, 1983; -- Weininger, 1979).

White et al (1978) cuestionaba a los niños con preguntas generales como:

- 1.- Crees que toda la gente va a morir algún día?

Si el niño contestaba que sí, se le pedía una explicación y si por el contrario, respondía que no, se le pedía que nombrara a alguien que no fuera a morir.

Actualmente esta técnica de preguntas estructuradas ha sido utilizada por Virginia Atwood (1984), mediante entrevistas-

individuales que constaban de preguntas basadas en otros - estudios, particularmente el de Nagy (1948). Aplicó a los sujetos de su muestra las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué significa estar muerto?
- 2.- ¿Qué es la muerte?
- 3.- ¿La gente es diferente cuando muere?
- 4.- ¿Es diferente estar muerto que dormido?
- 5.- ¿Por qué muere la gente?
- 6.- ¿Todo el mundo se muere?
- 7.- ¿Qué pasa con la gente cuando muere?

Townley y Thornburg (1980) usaron el cuestionario de "Maduración del Concepto de Muerte" (Mc Intire y Struempfer, 1972), el cual consiste en 9 preguntas que abarcan los conceptos de inevitabilidad, irreversibilidad, discontinuación de las fun ciones corporales y que además determina el nivel o de entend imiento que tiene el niño sobre la muerte. A su vez, - - Orbach et al (1985) utilizaron un cuestionario del concepto de muerte, elaborado por Smilansky Weissman (1978) el cual - abarca tres aspectos de la definición de muerte: Finalidad - (puede una persona muerta sentir?); universalidad (todo mund o va a morir?) y edad adulta (quien se va a morir?).

b) Relato de Historietas:

Algunos autores consideran que se puede obtener una estima--

ción más segura del punto de vista de los niños acerca de la muerte, utilizando formatos más abstractos y menos estructurados; por lo que recurren a relatar historietas con contenido de muerte a los niños y por medio de las respuestas evaluaron la comprensión que tuvieran sobre el tema. Landsdown y Benjamin (1984) y White et al (1978) les leían una historia ilustrada sobre dos niños que acostumbraban a ir a una tienda de dulces en la que la encargada era una viejita que muere. A los niños que no podían leer la historia se les leían en fuerte y posteriormente se les hacían preguntas sobre las ideas de muerte con respecto al cuento. Cada entrevista era grabada y colocada dentro de los siguientes componentes establecidos por Kane (1979): Separación, universalidad, causalidad, irrevocabilidad, apariencia del cuerpo, insensibilidad y terminación de las funciones corporales. A cada componente se le daba una calificación de 1 a 3, de acuerdo con el grado en que entendían los niños la historia; la calificación de 3 equivalía a un entendimiento completo, 2 significaba que el concepto estaba parcialmente comprendido y 1 implicaba una duda seria sobre si el niño entendía el concepto o no.

White y sus colaboradores (1978), al ver que los atributos que se les daban a los personajes de la historia podían afectar el juicio moral del niño (Doman, 1975 citado por White et al, 1978) realizaron dos versiones de la historia: En una se moría una viejita mala y en la otra una viejita --

buena. A la mitad de los niños se les leía una versión y a la otra mitad la otra versión, encontrándose diferencias -- significativas en las respuestas de los niños.

c) Elaboración de una Historia:

Tallmer, Formanek y Tallmer (1971) pedían a los niños que hicieran una historia de las láminas del T.A.T. y les daban oraciones incompletas acerca de la muerte para que los niños las completaran.

d) Juego:

Weininger (1979) y Wass et al (1983) estaban interesados en explorar la idea de que existe una brecha entre el pensamiento, la acción y el lenguaje en los niños. Ellos pensaban que estudios anteriores en los que se habían utilizado preguntas acerca de la muerte, quizá no permitían ver los pensamientos y sentimientos reales del niño.

Piaget (1951) decía que a veces los niños dicen cosas sin tener en realidad el concepto internalizado, sino que lo dicen porque es lo que han escuchado o bien es lo que los adultos esperan que diga el niño. Así, hay pensamientos o sentimientos que ellos son incapaces de articular claramente, por eso es que estos investigadores piensan que el único instrumento para explorar, entender y moldear su mundo es

a través del juego.

Observando al niño a través del juego y escuchando lo que dice, se compensa este bloqueo de la comunicación. Estos autores les presentaban a los niños el material y les decían: "La niña esta muy enferma y va a morir" se le daba tiempo al niño para que planteara la situación en el juego; una vez que el niño comenzaba a jugar y a hablar con el entrevistador, él le decía: "La niña estaba muy enferma y -- ahora esta muerta" y de nuevo se fomentaba al niño al juego.

e) Dibujos:

Otra manera de evaluar el concepto que tienen los niños sobre la muerte, fué a través de dibujos que realizaron los niños acerca de la muerte y posteriormente se les pedía una explicación (Nagy, 1948; González, en prensa).

Algunos de estos métodos de observación, promueven las respuestas más emotivas de los niños (dibujos, narraciones, historias incompletas) haciendo muy poco probable la manifestación de aspectos intelectuales. Para analizar dichos componentes cognoscitivos, otros instrumentos pueden resultar más útiles (cuestionarios, entrevistas, etc) como son los mencionados con anterioridad.

C A P I T U L O 2

METODO

2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El objetivo de esta investigación fué observar los efectos del nivel de desarrollo cognoscitivo en la maduración del concepto de muerte.

Así mismo, se pretendió ver la influencia de otros factores como la religión, el nivel socioeconómico y la experiencia con la muerte, en el concepto que se va formando el niño acerca de la muerte.

El concepto de muerte fué analizado, a través de dos instrumentos: a) Continuación de un relato; b) Preguntas sobre el concepto de muerte.

Con el relato, se pretendió ver de manera indirecta, como el niño percibe la muerte. El cuestionario fué utilizado para evaluar directamente si el niño posee los conceptos de universalidad, irreversibilidad y disfuncionalidad corporal, que se encuentran implicados en el concepto maduro de muerte.

La importancia de este estudio, radica en el hecho de que ex-

sisten pocos estudios sobre el tema realizados con población mexicana. Además de que hasta ahora no se ha investigado en México la relación del nivel cognoscitivo del niño con el concepto de muerte. De igual manera, la religión, es una variable que no ha sido tomada en cuenta en otros estudios mexicanos.

2.2. SUJETOS

En la presente investigación se tomaron como muestra a 120 sujetos de 7 a 11 años de edad, de ambos sexos, distribuidos de la siguiente manera: 52 niños conservadores y 68 no conservadores; 72 católicos y 48 judíos; 35 niños de escuela escalonada (escuela vespertina dirigida por una congregación religiosa) y 85 de escuela de paga.

Cabe mencionar que no se pudo obtener la población judía de nivel socioeconómico bajo, ya que las instituciones de población judía a las cuáles acudimos no nos permitieron identificarlos.

DISEÑO

Se realizó un diseño factorial de $2 \times 2 \times 2 \times 3$ con las siguientes variables:

- 1.- Desarrollo Cognoscitivo: Conservadores y no conservadores.
- 2,- Religión: Judía y católica.
- 3.- Nivel socioeconómico: Nivel socioeconómico bajo, y Nivel socioeconómico alto.
- 4.- Experiencia con la muerte: Persona, - - animal, ninguna.

DEFINICION DE VARIABLES

Variables Independientes:

1.- Desarrollo cognoscitivo.- Los criterios que se utilizaron para clasificar a los niños de acuerdo a su nivel cognoscitivo (Piaget 1948) fueron los siguientes: Conservadores y no conservadores.

El niño fué evaluado en 3 áreas de conservación de cantidad: Masa, líquido y objetos (fichas).

Para controlar el que no hubiera en la muestra sujetos en la etapa de operaciones formales, se aplicó una tarea deductiva, característica del pensamiento formal (Philíps, 1972).

Se clasificó en el nivel de conservador al niño que respondiera adecuadamente en las tres tareas de conservación pero fracasaba en la de análisis deductivo. Si el niño fracasaba en una o mas tareas de conservación se le clasificó como no conservador. En caso de que un niño respondiera adecuadamente a las 3 tareas de conservación y además lograra la tarea de análisis deductivo, se le descartaba de este diseño por considerar que poseía un nivel de desarrollo cognoscitivo mayor.

2.- Religión.- Tipo de instrucción religiosa que recibían los niños en el colegio: Judía y católica.

3.- Nivel socioeconómico.- El criterio para clasificar a los niños según su nivel socioeconómico fué: El tipo de escuela a la que pertenecía el niño, de paga o escalonada (escuela vespertina dirigida por una congregación religiosa). Adicionalmente se consideró la ocupación del padre.

4.- Experiencia con la muerte.- Se clasificó a los niños de acuerdo al tipo de experiencia con la muerte que hubiera vivido: Persona, el niño manifestaba verbalmente haber visto a una persona muerta (abuelos, primos, tios, etc.); animal, manifestaba haber visto un animal muerto; ninguna, el niño nun-

ca había visto ni a un animal ni a una persona muerta.

Variable Dependiente:

Concepto de Muerte:

1.- Dimensión cognoscitiva.- Las respuestas que dieron los niños a 7 preguntas que abarcaban 3 dimensiones del concepto de muerte: Universalidad, irreversibilidad y disfuncionalidad corporal, definidas de la siguiente manera: (Speece y Brent, 1984).

Universalidad: Todos los organismos que tienen vida van a morir.

Irreversibilidad: Una vez que un organismo muere, su cuerpo físico no puede volver a la vida otra vez.

Disfuncionalidad Corporal: Todas las funciones básicas para la vida, cesan con la muerte.

2.- Dimensión socio-emocional.- Respuestas que daban los niños al relato.

HIPOTESIS

1.- Los niños conservadores manejarán con mayor frecuencia la dimensión de universalidad.

2.- Los niños conservadores manejarán con mayor frecuencia la

dimensión de irreversibilidad.

3.- Los niños conservadores manejarán con mayor frecuencia la dimensión de disfuncionalidad corporal.

4.- Habrá diferencias significativas en la frecuencia de respuestas en la dimensión de universalidad, según el nivel socioeconómico del niño.

5.- Habrá diferencias significativas en la frecuencia de respuestas en la dimensión de irreversibilidad, según el nivel socioeconómico del niño.

6.- Habrá diferencias significativas en la frecuencia de respuestas en la dimensión de disfuncionalidad corporal, según el nivel socioeconómico del niño.

7.- Habrá diferencias en las frecuencias de respuestas de los niños en la dimensión de universalidad, dependiendo de la religión (judía y católica).

8.- Habrá diferencias en la frecuencia de respuestas de los niños en la dimensión de irreversibilidad, dependiendo de la religión.

9.- Habrá diferencias en la frecuencia de respuestas de los niños en la dimensión de disfuncionalidad corporal, dependiendo de la religión.

10.- Habrá diferencias en la frecuencia de respuestas en la dimensión de universalidad, dependiendo de la experiencia con la muerte que haya tenido el niño.

11.- Habrá diferencias en la frecuencia de respuestas en la dimensión de irreversibilidad, dependiendo de la experiencia con la muerte que haya tenido el niño.

12.- Habrá diferencias en las frecuencias de respuestas en la dimensión de disfuncionalidad corporal, dependiendo de la experiencia con la muerte que haya tenido el niño.

13.- Habrá diferencias en la temática con la que los niños concluyan el relato, dependiendo de su nivel socioeconómico.

14.- Habrá diferencias significativas en la temática con la que los niños concluyan el relato, dependiendo de su religión.

15.- Habrá diferencias significativas en la temática con la que los niños concluyan el relato, dependiendo de su nivel de desarrollo cognoscitivo.

16.- Habrá diferencias significativas en la temática con la que los niños concluyan el relato dependiendo de su experiencia con la muerte.

INSTRUMENTO

Como se mencionó con anterioridad, Koocher (1973), partiendo de la teoría de Piaget, utilizó tres tareas de conservación (masa, número y volúmen) de acuerdo al criterio de - - Philips (1969) y una tarea de formulación de hipótesis, para medir el nivel cognoscitivo en el que se encontraban los niños de su muestra.

En esta investigación se utilizaron 3 tareas de conservación de cantidad (en líquido, masa y objetos) (Philips, 1972; Gorman, 1975) para clasificar a los niños de acuerdo a su desarrollo cognoscitivo, en conservadores y no conservadores, - sin tomar en cuenta su edad.

Tareas de conservación:

La tarea de conservación de cantidad en objetos (fichas), consistió en colocarle enfrente del niño dos grupos de 6 fichas-cada uno, una encima de la otra, de modo que las 2 hileras tuvieran el mismo tamaño. Se le preguntó al niño: " ¿En cual de las 2 hileras hay más fichas?" . Posteriormente, las mismas fichas se reagruparon en una hilera (acotando así una de las filas) y se separaron más en la otra y de nuevo se le formuló al niño exactamente la misma pregunta (Richard Gorman, 1975). Si el niño respondía que había el mismo número de fichas en las - dos hileras, no importaba la separación que hubiera entre ellas

en la segunda presentación, se consideró que poseía el concepto de conservación de número.

La tarea de conservación de cantidad de líquido, consistió en llenarle 2 vasos de agua al niño, cerciorándose de que él niño estuviera de acuerdo en que eran iguales. Luego, se vertió el agua de uno de ellos en un vaso de diferente forma --- (chato de base circular) y se preguntó al niño: "¿Cuál tiene más agua, o ambos contienen la misma cantidad?" . (Gorman R.M, 1975). Si el niño contestaba que los vasos tenían la misma cantidad de agua, independientemente de su forma y tamaño, esto nos indicaba que el niño tenía el concepto de conservación de volumen.

En la tarea de masa, el procedimiento fué el siguiente: Se mostraron al niño 2 bolas de plastilina de igual cantidad de masa y con la misma forma y se le preguntaba: "¿Tienen el mismo tamaño o una de ellas tiene más plastilina que la otra?". Independientemente de la respuesta que diera el niño, se aplababa frente a él una de las bolas, de modo que se pareciera a una torta y se le hacía al niño la misma pregunta (Philips, 1972). Si el niño insistía en que la bola y la torta tenían la misma cantidad de plastilina porque la torta es más delgada pero más ancha, indicaba que tenía conciencia de las dimensiones compensatorias, afirmando también que son lo mismo -- por que se puede convertir la torta en la bola de nuevo.

Para observar el pensamiento hipotético deductivo característico del pensamiento formal (Philips, 1970) , se le aplicó al niño una tarea deductiva. En forma verbal se le daban tres silogismos al niño. Partiendo de 2 premisas el niño tenía que obtener una conclusión.

Silogismo 1:

A todos los niños les gustan las espinacas:

Los muchachos son niños:

R= Por lo tanto, a los muchachos les gustan las espinacas.

Silogismo 2:

Los animales de 4 patas son cuadrúpedos:

La vaca tiene 4 patas:

R= Por lo tanto, la vaca es un cuadrúpedo.

Silogismo 3:

Los desiertos tienen climas extremosos:

Sonora es un desierto:

R= Por lo tanto, Sonora tiene clima extremoso.

Lo que se esperaba al plantear estos silogismos, de acuerdo con Philips (1972), es que el niño menor respondería al contenido, mientras que el adolescente podría seguir el argumento.

Para analizar el aspecto socio-emocional de la percepción del niño hacia la muerte , se presentó a los niños un relato incompleto(ver Apéndice A) el cual tenía que terminar.

Para asegurar la observación de aspectos cognoscitivos del concepto de muerte (universalidad, irreversibilidad y disfuncionalidad corporal) se utilizó, adicionalmente, un cuestionario formado por 7 preguntas utilizadas en estudios previos.

Las preguntas fueron las siguientes:

- 1.- ¿Qué es la muerte? (Nagy, 1948)
- 2.- ¿Crees tu que las cosas muertas pueden regresar a la vida? (Koocher, 1973).
- 3.- ¿Crees que toda la gente va a morir algún día? (White, - Elsom, y Prawat, 1978).
- 4.- ¿La gente es diferente cuando muere? ¿Por qué? (Atwood, - 1984).
- 5.- ¿Dí algunas cosas que los seres vivos pueden hacer? (Childers, y Wimmer, 1971).
- 6.- ¿Cuál de estas cosas puede hacer una persona muerta? (Childers y Wimmer, 1971).
- 7.- ¿Has visto a algo o a alguien muerto? (Childers, y Wimmer, 1971).

La pregunta número 1, fué introductoria; la pregunta 2 pretendía ver si el niño tenía el concepto de irreversibilidad - -

que implica la muerte: La pregunta 3 evaluaba la universalidad y las preguntas 4,5 y 6 evaluaban la disfuncionalidad corporal; por último, la pregunta número 7 se utilizó para ver si el niño había tenido experiencia con la muerte.

PROCEDIMIENTO

La investigación se llevó a cabo en tres fases:

1.- Se clasificó a los niños en conservadores y no conservadores a través de la aplicación individual de las tres tareas de conservación y la de análisis deductivo, para tener el número de sujetos deseados dentro de cada nivel.

2.- Sentados en forma dispersa para evitar la comunicación, se formaron grupos de 8 sujetos a los cuáles se les repartió papel y lápiz, dándoseles la siguiente instrucción:

"Van a escuchar una historia de una familia que tenía una casa en el campo. Esta historia no tiene un final, lo que queremos es que después de haber escuchado la grabación, escriban en su hoja lo que creen que pasará después, es decir, un final".

3.- Conforme iban terminando, a cada niño de manera individual se le hacían las 7 preguntas anteriormente descritas. En ningún momento se presionaba al niño a responder, ni extender su-

respuesta si no lo deseaba.

Las respuestas a las preguntas fueron clasificadas por 2 jueces ajenos a la tesis con el fin de que fuera totalmente objetiva su decisión. Clasificaron las respuestas en: Universalidad, irreversibilidad, disfuncionalidad corporal y temas religiosos entendiendo por este último el que el niño mencionara a Dios, el cielo, infierno, alma, espíritu, etc.

Finalmente, las respuestas que dieron los niños al relato fueron clasificadas por estos mismos jueces en 6 categorías (*). Estas categorías fueron las siguientes:

- *Sentimiento: Hablar de tristeza, dolor, pena ante la muerte.
- *Rituales: Describir lo que se hace con la muerte; enterrarlo, rezarle al muerto, guardarlo, ir al panteón, etc.
- *Tragedia: Terminar la historia con un desastre, - por ejemplo; todos se murieron, se incendió su casa, todos lloraron y nunca se recuperaron.
- *Negación: Niegan la muerte, omiten el hecho de que en la historia se les dice que muere una niña, o bien, la reviven.
- * Final Feliz: La historia termina con un final feliz.
- * Primeros auxilios: Mencionan que la llevan a un hospital, la ve un doctor, etc.

(*) Estas categorías reflejan las respuestas de los niños en varios estudios anteriores (Sanfeliz y Fernandez, 1984; González-en prensa; Laban en prensa).

C A P I T U L O 3

3.1 RESULTADOS

Las respuestas de los niños al cuestionario así como la temática de sus narraciones, se analizaron mediante una serie de análisis de frecuencias (χ^2) y análisis de proporciones (Z) - respectivamente. Los resultados se presentan de acuerdo a cada una de las hipótesis planteadas.

Respecto a las hipótesis que planteaban que los niños conservadores obtendrían puntajes más altos en las dimensiones de universalidad, irreversibilidad y disfuncionalidad corporal, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (hipótesis 1, 2 y 3).

En cuanto a la hipótesis que mencionaba posibles diferencias en la dimensión de irreversibilidad dependiendo del nivel socioeconómico, se encontraron diferencias significativas ($\chi^2 = 6.96 p < .01$) que indican que los niños del nivel socioeconómico alto más frecuentemente dan respuestas que denotan irreversibilidad con su concepción de la muerte (hipótesis 5).

Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en la hipótesis que planteaban posibles diferencias en las di--

mensiones de universalidad y disfuncionalidad corporal debidas al nivel socioeconómico (hipótesis 4 y 6).

Con respecto a las hipótesis que planteaban posibles diferencias en las tres dimensiones debidas a la religión (judía y católica) no se encontraron diferencias (hipótesis 7,8 y 9).

Así mismo, no se encontraron diferencias significativas en las hipótesis que planteaban posibles diferencias en las tres dimensiones debidas a la experiencia con la muerte que hubiera tenido el niño (hipótesis 10, 11 y 12).

En la hipótesis que planteaba diferencias en la temática con la que los niños concluirían el relato dependiendo de su nivel socioeconómico, se encontraron diferencias significativas ($Z = -2.87$; $p < .05$) que indican que los niños de nivel socioeconómico bajo más frecuentemente hablan sobre los rituales que se llevan a cabo con la muerte de una persona, que los niños de nivel socioeconómico alto.

Por lo contrario, no se encontraron diferencias en la temática con la que los niños concluían su relato y su religión.

Se encontraron diferencias significativas ($Z = 2.86$; $p < .05$) con respecto a la hipótesis que planteaba posibles diferencias en la temática con la que los niños concluían el relato dependiendo de su nivel de desarrollo cognoscitivo (conservadores y no-

conservadores). Encontrándose que los niños conservadores hablan más frecuentemente sobre los rituales que se llevan a cabo con la muerte de una persona, que los niños no conservadores.

Por último, no se encontraron diferencias significativas con respecto a la temática con la que los niños concluían su relato y la experiencia con la muerte.

Adicionalmente a las hipótesis planteadas en esta investigación, se encontraron diferencias significativas ($\chi^2 = 18.32 < .01$) en las respuestas que daban los niños a las preguntas que abarcaban las tres dimensiones (universalidad, irreversibilidad y disfuncionalidad corporal) y su religión. Encontrándose que los niños católicos tienden a hablar con mayor frecuencia sobre temas religiosos en comparación con los niños judíos.

C A P I T U L O 4

4.1 DISCUSION

En la mayoría de las investigaciones que hasta la fecha se han realizado (Blum, 1975-1976; Hansen, 1972; Hornblum, 1978; Kalmbach, 1979; Koocher, 1973; Townley y Thornburg, 1980), se afirma que los niños en etapa de operaciones concretas son capaces de entender los componentes de universalidad, irreversibilidad y disfuncionalidad corporal; ya que han adquirido una serie de habilidades (como la de conservación) que les permiten comprender estos tres componentes.

Sin embargo, White et al (1978) señalan que el niño conservador no puede entender aún la irreversibilidad y la disfuncionalidad corporal que ocurre con la muerte, ya que se cree necesario un mayor nivel de desarrollo cognoscitivo para entender estos dos componentes.

En este estudio, el nivel de desarrollo cognoscitivo alcanzado por los sujetos no ejerció una influencia considerable -- en la adquisición de los conceptos de universalidad, irreversibilidad ni disfuncionalidad corporal. La única respuesta -- que varió significativamente en función del nivel de desarrollo cognoscitivo fué la temática de las narraciones de los ni

ños "conservadores" quienes con mayor frecuencia hablan de rituales fúnebres que los niños no conservadores.

Este resultado es consistente con lo reportado por Koocher (1973) quien afirma que los niños en la etapa de operaciones concretas están más preocupados por describir los hechos que por hablar de sus sentimientos.

Los resultados de este estudio no refutan la importancia que el nivel de desarrollo cognoscitivo pueda ejercer sobre la concepción de la muerte. Simplemente, cuestionan la noción de que la adquisición de la habilidad para conservar, marque el punto que discrimine entre una concepción madura o inmadura de los aspectos cognoscitivos del concepto de muerte.

Con respecto al afecto que el nivel socioeconómico puede ejercer sobre el concepto de muerte, Tallmer et al (1974) señalan que los niños de nivel socioeconómico bajo tienen una concepción más realista de la muerte, que los niños de nivel socioeconómico alto.

Una serie de investigaciones realizadas con niños mexicanos (Sanfeliz, 1978) han esclarecido estos resultados.

Consistentemente se ha visto que los niños de nivel socioeconómico bajo manifiestan una concepción más real de la muerte.

que los niños de nivel socioeconómico alto; cuando se analizan aspectos socioemocionales más que dimensiones cognoscitivas; cuando se utilizan instrumentos poco estructurados, como dibujos, narraciones o pruebas proyectivas (como es el caso de Tallmer et al 1984), más que cuando se emplean cuestionarios estructurados.

Los resultados de esta tesis confirman este efecto diferencial del instrumento de medición y del aspecto del concepto de muerte analizado. En el análisis de las narraciones, se encontró que los niños de nivel socioeconómico bajo hablaban con mayor frecuencia de los rituales fúnebres (respuesta realista socioemocional) que los niños de nivel socioeconómico alto.

Sin embargo, al analizar las respuestas de los niños al cuestionario, se vio que los niños de nivel socioeconómico alto manifestaron una mayor habilidad para concebir a la muerte como algo irreversible (respuesta realista cognoscitiva).

Estos resultados son consistentes con lo encontrado por -- González (En prensa) quien al analizar la temática de los dibujos de niños, encontró que los de nivel socioeconómico bajo mostraban mayor realismo que de los niños de nivel socioeconómico alto. Pero al analizar las respuestas a un cuestionario que involucraba capacidades y sensibilidad de los seres vivos, muertos e inanimados, encontró respuestas más realistas por parte de los niños de nivel socioeconómico alto.

El papel que juega la religión en la percepción de la muerte ha sido estudiado analizando los efectos de la religión sobre la misma. Gartley y Bernasconi (1976) reportaron haber encontrado diferencias significativas en las creencias de niños católico y judíos respecto a la vida después de la muerte o la muerte como algo definitivo. En su estudio los niños católicos con mayor frecuencia creen que habrá otra vida después de esta, a diferencia de los niños judíos.

En este estudio no se encontraron diferencias significativas en el contenido de las narraciones debidas a la religión. Sin embargo, si se encontraron diferencias significativas en las respuestas que daban los niños a las preguntas sobre la muerte que les fueron planteadas. El niño católico hablaba con mayor frecuencia de temas religiosos en comparación con el niño judío. Es decir, mencionaba temas como: "Morirse significa irse al cielo", "Estar con Dios", "Tu alma está con Dios". Observándose la influencia de la educación religiosa en el concepto de muerte. No se observaron respuestas entre los niños en las que hablaran de una vida futura como lo encontrado por Gartley y Bernasconi (1976), por lo que se sugiere que posteriores investigaciones continúen estudiando más a fondo esta área utilizando preguntas más directas sobre éste tópic.

Algunos investigadores piensan que el experimentar de cerca la muerte puede influir en el concepto que se forma el niño sobre esta (Piaget, 1929 citado por Weininger, 1979) ya que es una -

experiencia concreta y directa, sin embargo, en la presente investigación no se encontraron diferencias entre las respuestas que daban los niños con y sin experiencia de la muerte; en cuanto a los aspectos de universalidad, disfuncionalidad corporal e irreversibilidad y en sus respuestas al relato.

Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Townley y Thornburg (1980), Peck, (1966 citado por Kane, 1979) quienes observaron en su población, que la experiencia con la muerte no tiene ningún efecto en su concepción de la misma (Tallmer et al, - - 1974).

En un estudio con niños mexicanos (Laban, en prensa) tampoco se encontraron diferencias significativas en la temática de los dibujos de niños que habían tenido o no experiencia con la muerte de un familiar cercano.

En general los resultados del estudio sugieren que hay varia--bles que juegan un papel importante en la concepción de la -- muerte, como es el caso del nivel socioeconómico y en cierta -- medida el nivel de desarrollo cognoscitivo y la religión. - - Otra variable que intuitivamente debería jugar un papel predom--inante como lo es la experiencia cercana a la muerte, parece ser determinantes en la concepción infantil de la muerte.

La importancia de diferenciar aspectos socio-emocionales y -- cognoscitivos al estudiar el concepto de muerte, así como el considerar el efecto que el tipo de instrumento puede ejercer

sobre las respuestas de los niños, se hace evidente en este estudio.

Futuras investigaciones deben tomar en cuenta estas consideraciones metodológicas. Dichos estudios tienen el reto de detectar otras variables relacionadas y analizar el efecto que ellas pueden ejercer sobre la concepción de la muerte.

El diseño de instrumentos que se estudian debe ocupar a los investigadores interesados en el tema. Finalmente, la investigación transcultural se torna sumamente importante. Analizar -- los efectos que diferencias culturales pueden ejercer sobre la concepción de la muerte que tienen niños de diversos niveles - socioeconómicos, diversos medios geográficos, religiones y distintos grupos étnicos es una tarea que requiere del trabajo conjunto de psicólogos clínicos, sociales, educativos, antropólogos y sociólogos.

El estudio interdisciplinario, preocupado del efecto que pueden ejercer variables intrapersonales (como el desarrollo cognoscitivo) y sociales (como el nivel socioeconómico) es la mejor opción para el estudio de temas complejos como el desarrollo del concepto de muerte.

4.2 LIMITACIONES Y SUGERENCIAS DEL ESTUDIO PARA FUTURAS - INVESTIGACIONES.

A continuación mencionaremos algunos aspectos del estudio que consideramos importantes y que deben ser tomadas en cuenta en posteriores investigaciones.

Con respecto a la variable de religión, cabe mencionar que no fué posible obtener la población judía de nivel socioeconómico bajo en las escuelas que practican esta religión ya que no se nos permitió identificarlos.

Sin embargo, pensamos que existen otras instituciones como centros deportivos, asociaciones culturales, etc., donde se podría obtener esta información.

En cuanto a la variable de desarrollo cognoscitivo, únicamente se midió la habilidad para conservar. Sin embargo, White - - (1978), menciona que el niño debe tener en su repertorio de habilidades algo más que la conservación para poder entender la irreversibilidad y disfuncionalidad corporal de la muerte por lo que creemos que posteriores investigaciones realizadas en - México deberían evaluar otros aspectos del desarrollo cognoscitivo como son: Las habilidades para clasificar, para enfocar - transformaciones; noción del tiempo; habilidad para realizar - operaciones reversibles; capacidades recíprocas las cuales per

miten que el niño aprenda de otros; aumento de objetividad y decremento de egocentrismo (White, Elsom y Prawat 1978).

Por último, en el cuestionario que utilizamos para medir los tres componentes de el concepto de muerte, sugerimos que futuras investigaciones aumenten el número de preguntas que miden los 3 componentes del concepto de muerte (universalidad, irreversibilidad y disfuncionalidad corporal), para obtener mayor información por parte del niño y confirmar las hipótesis propuestas.

BIBLIOGRAFIA

- Atwood, V.A. (1984). Children's concepts of death: A descriptive study. Child Study Journal, 14 (1), 11-29.
- Blum, A. (1976). Children's conceptions of death and after -- life. Dissertation Abstracts International, 36, 5248.
- Childers, P. y Wimmer, M. (1971). The concept of death in -- early childhood. Child Development, 42, 1299-1301.
- Droz, R. y Rahmy M. (1976). Understanding Piaget, International Universities Press, INC; New York.
- Elkind, D. (1978). The Child's Reality: Three Developmental - Themes, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New York.
- Gonzalez, M. (en prensa).
- Gorman R.M. (1975). Introducción a Piaget. Argentina; Paidós.
- Hostler, Sh. (1981). El desarrollo del concepto de muerte en el niño. Sahler, OJZ, Pediatrics, 67. 1-25.
- Kalmbach, C. (1978). The relationship between the cognitive - level of the child and his/her conception of death. Psychology General, The Florida State Universities, 5518-B.
- Kane, B. (1979). Children's concepts of death, The Journal - of Genetic Psychology, 134, 141-153.
- Koocher, G.P. (1973). Talking with children about death. De- velopmental Psychology, 9 (3), 369-375.
- Landsdown, R. y Benjamin, G. (1984). The development of the - concept of death in children age 5-9 years, 13-20.

- Laban, S. (en prensa). Desarrollo del concepto de muerte en el niño: Un análisis de dibujos. Tesis en proceso Universidad Anahuac.
- Lonetto, R. (1980). Children's conceptions of death, Seringer Pu. Co.
- Mening-Peterson, C., McCabe, A. (1977-78). Children talk - - about death. Omega, 8 (4), 305-317.
- Melvin, L. (1973). Desarrollo Psicológico del Niño, México: Interamericana.
- Mussen, P.H., Conger, J.J. y Kagan, J. (1982). Desarrollo de la Personalidad en el Niño, México: Trillas.
- Nagy, M. (1948). The child's theories concerning death. Journal of Genetic Psychology, 73, 3-27.
- Orbach, I., Gross, Y., Glaubman, H. y Berman, D. (1985). Children's perception of death in human and animal as a - function of age, anxiety and cognitive ability. Child Psychology and Psychiatric, 26 (3), 453-463.
- Piaget, J. (1970). Epistemología Genética, Barcelona: Aredondo.
- Phillips, J.L. (1972). Los orígenes del intelecto según Piaget, Barcelona: Fontanella.
- Robinson, R. (1978). The development of a concept of death in - selected groups of Mexican-American and Anglo-American - Children. Dissertation Abstracts International, 38, 4478-B.

- Sanfeliz, A. (1987). La cosmovisión del niño Mexicano. Trabajo presentado en el Congreso Interamericano de Psicología.
- Singer, G., Dorothy, G. y Revenson, T. (1979). A Piaget Primer: How a child thinks, E.U.A.: International Universities. Pres, INC.
- Speece, M. y Brent, S.B. (1984), Children's understanding of - death: a review of three components of a death concept. Child Development, 55, 1671-1686.
- Tallmer, M., Formanek, R. y Tallmer, J. (1974). Factors influencing children's concepts of death. Journal of Clinical Child Psychology, 17-19.
- Townley, K. y Thornburg, K.R. (1980). Maturation of the concept of death in elementary school children. Educational Research Quarterly, 5, 17-24.
- Wass, H., Dinklage, R.M. Gordon, Sh.L., Russo, G., Sparks, - Ch. W., y Tatum, J. (1983). Use of play for assessing - children's death concepts: A reexamination. Psychological Reports , 53, 799-803.
- Weiniger, O. (1979). Young children's conception of dying -- and death. Psychological Reports, 44, 396-405.
- White. R.A. (1977). A description of kindergarden through -- fourth grade student's conception of death. Dissertation abstracts International, 37, 5721-B.
- White, E., Elsom, B. y Prawat, R. (1979) Children's conceptions of death. Child Development, 49, 307-310.

APENDICE A

Relato.

En las afueras de la ciudad, la familia Rodríguez tenía un rancho en el cual solían pasar la mayoría de los fines de semana.

Andrés de diez años, Claudia de ocho y Sofía de cinco, junto con sus papás se levantaban los sábados muy temprano para irse al rancho. Una de las actividades que más les gustaba realizar a Andrés y a Claudia mientras estaban ahí, era salir a pasear al campo en sus caballos. El caballo de Andrés se llamaba "rayo" y el de Claudia "lotería", Sofía por ser la más pequeña no podía montar a caballo pero jugaba con su conejito llamado "pelusa".

El papá solía acompañar a Andrés y Claudia en sus recorridos a caballo, mientras que la mamá se quedaba con Sofía y les preparaba una rica comida.

En una ocasión que fueron al rancho, Andrés le pidió a su papá que los acompañara a montar, pero el papá le explicó que no podía ir porque tenía que arreglar unas cosas en la casa pero le sugirió que le pidiera a Luis, el caballerango, que los acompañara y así lo hicieron.

Luis les dijo que "lotería" el caballo de Claudia estaba lag

timado de una pata pero que Claudia podía montar el caballo de su mamá. Luis ensilló los caballos y salieron los tres por el campo. Lleno por el camino el caballo de Claudia empezó a correr a gran velocidad y ella se puso muy nerviosa y no pudo controlarlo, Luis trató de seguirla pero de -- pronto, el caballo al saltar un tronco que cruzaba el camino dió un brínco muy grande y Claudia se soltó de las riendas y cayó del caballo golpeándose la cabeza con una piedra.

Luis y Andrés llegaron rápidamente a donde estaba Claudia y le hablaron pero ella ya no contestaba, se dieron cuenta -- que había muerto.

Entonces.....