

UNIVERSIDAD ANAHUAC

ESCUELA DE PSICOLOGIA
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



VINCE IN BONO MALUM

EFFECTOS DE LA EDAD, EL SEXO Y EL NIVEL
SOCIOECONOMICO EN LA ADQUISICION DE LOS
CONCEPTOS DE ORIGEN DE LA VIDA,
ANIMISMO Y MUERTE EN NIÑOS.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
MARTHA LETICIA GONZALEZ ACOSTA

México, D. F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1988



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

INDICE.

PAGINAS.

1. RESUMEN	1
2. INTRODUCCION	2
3. REVISION BIBLIOGRAFICA	4
4. ORIGEN DE LA VIDA	4
5. ANIMISMO	13
6. MUERTE	20
7. HIPOTESIS	30
8. METODO	32
DISEÑO	32
DEFINICION CONCEPTUAL	32
DEFINICION OPERACIONAL	32
SUJETOS	34
INSTRUMENTOS	34
PROCEDIMIENTO	37
ESTADISTICA	43
9. RESULTADOS	44
10. DISCUSION	48
11. BIBLIOGRAFIA	59
13. APENDICES	62
APENDICE 1 CUESTIONARIO ORIGEN DE LA VIDA	62
APENDICE 2 CUESTIONARIO ANIMISMO	63
APENDICE 3 LISTA DE RECOLECCION DE RESPUESTAS	66
APENDICE 4 DIBUJOS	67
APENDICE 5 DIBUJOS	72
APENDICE 6	77
AP. 6 TABLA NO. 1	77
AP. 6 TABLA NO. 2	78
AP. 6 TABLA NO. 3	79
AP. 6 TABLA NO. 4	80
AP. 6 TABLA NO. 5	81
AP. 6 TABLA NO. 6	82
APENDICE 7	83
AP. 7 TABLA NO. 1	83
AP. 7 TABLA NO. 2	84
AP. 7 TABLA NO. 3	85
AP. 7 TABLA NO. 4	86
APENDICE 8	87
AP. 8 TABLA NO. 1	87
AP. 8 TABLA NO. 2	88
AP. 8 TABLA NO. 3	89
APENDICE 9	90
AP. 9 TABLA NO. 1	90
AP. 9 TABLA NO. 2	91
AP. 9 TABLA NO. 3	92
AP. 9 TABLA NO. 4	93

PAPA Y MAMA: Gracias por haberme enseñado el valor que tiene el prepararse. Por ustedes he llegado hasta este punto el cual marca el inicio de una importante etapa en mi vida. Gracias por su amor, su comprensión, su apoyo y por ser como son.

JUAN CARLOS, MIRIAM Y HECTOR: Gracias por haberme soportado durante los momentos de tensión de mi carrera. Ustedes me impulsaron a prepararme más y a defender mi profesión. Los quiero mucho.

TIOS RICARDO Y ANA MARIA: Con ustedes pasé toda la elaboración de esta tesis. Les agradezco su cariño, comprensión, apoyo y magníficos consejos. Esta tesis también es suya porque tuvieron una importante participación en ella.

AURORA: Sin tí no hubiera sido posible el realizar esta tesis. Creo que juntas hicimos un buen trabajo. Parte de lo que aquí está es tuyo. Gracias por tu magnífica asesoría y por la amistad que me brindaste.

MARISOL: A tí te debo el haber aprendido a dar siempre lo mejor de mí misma y a superarme cada vez más sin darme nunca por vencida. Gracias.

LORNA, SYLVIA, MARCELA, VICTOR, MIGUEL, PACO, LINDA Y JORGE: Sin ustedes la carrera no habría sido lo mismo. Gracias por los increíbles momentos que pasamos juntos, por su amistad, cariño y apoyo. Nunca los podré olvidar, son muy importantes para mí.

HELLEN, CARMEN, LUPITA Y PATTY: Gracias por haber estado ahí cuando más las necesitaba. Ustedes fueron unas buenísimas compañeras pero sobre todo han sido lindísimas amigas. Gracias por tres semestres de diversión, compañerismo, trabajo y felicidad. Nunca las olvidaré.

ELNORA: Gracias por tu comprensión, por tu ayuda, por haberme enseñado a ver la vida de diferente manera. Sin tu apoyo me hubiera sido difícil llegar hasta aquí.

A la memoria de mi querido e inolvidable amigo ING. CARLOS SUVERZA con quien compartí los mejores y más importantes momentos de mi vida y cuyos consejos van conmigo siempre.

RESUMEN.

El propósito de la presente investigación es el estudiar la influencia que tienen la edad, el sexo, y el nivel socioeconómico en la adquisición de los conceptos de origen de la vida, animismo y muerte.

Para llevarla a cabo, se trabajó con 120 niños y niñas de 6 a 11 años de edad provenientes de dos diferentes escuelas: un colegio particular representativo del nivel socioeconómico alto de la sociedad mexicana; y una escuela primaria pública federal representativa del nivel socioeconómico bajo. Los grados cursados por los niños participantes de este estudio fueron lo., 3ero. y 5o. grados.

La investigación constó de tres sesiones: en la primera se aplicó un cuestionario de animismo basado en el de Dolgin y Behrend (1985) consistente en 100 preguntas; en la segunda se aplicó un cuestionario de origen de la vida basado en los elaborados por Goldman y Goldman (1982) y Bernstein y Cowan (1975); finalmente en la tercera sesión, los niños realizaron dibujos y composiciones acerca de la muerte.

Los datos obtenidos fueron analizados estadísticamente mediante análisis de frecuencias y análisis de varianza según el caso.

Los resultados encontrados en esta investigación demostraron la influencia que el nivel socioeconómico tiene sobre los conceptos de vida, demostrando que son los niños de nivel socioeconómico alto quienes poseen conceptos de origen de la vida, animismo y muerte más realistas y maduros que los de nivel socioeconómico bajo.

Por su parte, los resultados demuestran que con la edad, las teorías de los niños respecto a dichos conceptos, se tornan más realistas y precisas.

INTRODUCCION.

En las décadas de los treinta y los cuarenta, surgió el interés por estudiar la adquisición de los conceptos de vida en el niño. Margaret Mead en 1932 y Maria Nagy en 1948, fueron los primeros investigadores despues de Piaget en realizar estudios acerca de estos conceptos; sin embargo su enfoque, a diferencia del cognoscitivo, muestra una marcada tendencia antropológica.

Muchos fueron los autores que se dedicaron a realizar investigaciones en esta área, como Laurendeau y Pinard (1962), Russell (1932) etc., sin embargo, el interés por estudiarlos fue decayendo poco a poco.

Actualmente el interés por estudiar estos conceptos ha renacido quizá por la influencia que la teoría Piagetiana y el enfoque cognoscitivo ejercen en la psicología actual.

El objetivo principal de esta investigación es analizar la adquisición y desarrollo de tres conceptos relacionados altamente entre sí y que juntos forman el concepto de vida:

- a) concepto de origen de la vida
- b) concepto de animismo
- c) concepto de muerte

y ver el efecto que sobre ellos tienen la edad, el sexo y el nivel socioeconómico.

La mayoría de las investigaciones realizadas para estudiar estos conceptos siguen el enfoque cognoscitivo, sin embargo son mínimos los que incluyen en sus variables factores como sexo y nivel socioeconómico. No ha sido sino hasta últimamente que los investigadores han comenzado a incluirlas en sus estudios.

Investigaciones recientes en los Estados Unidos como las realizadas por Tallmer, Formanek y Tallmer (1974), Weininger (1979) y Atwood (1984); y algunos estudios realizados en la Ciudad de Mexico por Sanfeliz, Lerner, Lilienthal y Menes (1985), Sanfeliz y Fernández (1984) y Sanfeliz, Bulnes, Serrano y Lozano (1985); recalcan la importancia de incluir variables sociales en el estudio del desarrollo infantil. En dichos estudios se han encontrado diferencias significativas en los patrones de desarrollo de niños provenientes de distintos niveles socioeconómicos.

Al investigar el concepto de origen de la vida, se tratará de ver cuáles son los conocimientos que tienen los niños acerca de como venimos al mundo y qué teorías van elaborando para comprender el nacimiento etc. a través de diferentes edades. Al estudiar el concepto de animismo, se buscará ver qué entiende el niño por vivo y por no vivo, y a qué edad deja de ser animista. Respecto al concepto de muerte se intentará seguir la evolución de

la concepción que tiene el niño con respecto a la muerte a lo largo de diferentes edades.

Las investigaciones realizadas acerca de estos tres conceptos siguen, como se verá en la revisión bibliográfica, una metodología similar, y por lo tanto comparten defectos. La crítica más general que se les ha hecho es la falta de un análisis cuantitativo de los datos producto de la falta de un procedimiento válido y confiable, se prestan para el manejo de datos, ya que a través de los interrogatorios que realizan los investigadores se pueden ir influenciando las respuestas de los niños para obtener los resultados deseados. Otros estudios sólo han realizado un análisis de contenido de los datos que obtienen, sin objetivizar sus estudios mediante la estadística.

Es por esto que uno de los propósitos de esta investigación es intentar seguir una metodología que no caiga en los errores anteriores. Para ello se llevó a cabo un análisis estadístico de los datos obtenidos, se realizaron análisis de contenido con dos jueces independientes y se trabajó con cuestionarios estructurados para la mayor objetividad posible.

La importancia de esta investigación radica en analizar tres conceptos poco estudiados en una población cuyas costumbres pueden derivar datos importantes debido a que las tradiciones, principalmente respecto a la muerte, están ampliamente difundidas en nuestra cultura y al tabú todavía existente con respecto a la sexualidad.

Otro aspecto importante de este estudio es que en él se van a integrar tres conceptos que anteriormente se venían estudiando por separado, para intentar dar una cosmovisión de lo que el niño entiende acerca de la vida en forma más completa, y relacionar de algún modo los tres conceptos no como una secuencia, sino como conceptos que nos llevan a adquirir la noción de lo que es la vida.

Ahora bien, la Psicología Educativa trata de comprender al niño en relación a su ambiente, su comportamiento, sus actividades etc., y es necesario que para ello tome en cuenta las concepciones que tiene el niño acerca del mundo en el que él vive, de lo que piensa acerca de la vida, de su confusión acerca de los objetos que lo rodean y que para él pueden tener vida, y de los temores que lo inundan desde sus primeras experiencias de separación hasta las teorías que elabora acerca de la muerte. Es por esto que este trabajo intenta descifrar qué es lo que piensan los niños acerca del origen de la vida, del concepto de animismo y del concepto de muerte, para ayudar a psicólogos, padres y maestros a comprender al niño. Más aún, puede servir de base para que se tome consciencia de la necesidad de una educación sexual más adecuada, dando oportunidad de que la escuela sirva como soporte en la educación de los niños ante la vida.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.

ORIGEN DE LA VIDA.

Al parecer, uno de los problemas que más inquieta a la mente de los niños, es el del origen de la vida. Esto es debido al sinnúmero de obstáculos que los mismos padres ponen para evitar una confrontación con sus hijos. El que los niños comiencen a preguntarse sobre cuestiones que los padres aún no pueden manejar, provoca en ellos ansiedad y conflicto, por lo que al presentarse la ocasión, eluden su responsabilidad, en la mayoría de los casos, arguyendo la incapacidad del niño para comprender tales asuntos, optan por el camino fácil y dan como respuesta al niño una versión mezclada entre la realidad y el mito de cómo es que se origina la vida. Esto lejos de beneficiar a ambas partes las perjudica, ya que puede ser el inicio de la "desconfianza hacia los mayores" y provocar que los niños mantengan sus investigaciones en secreto (Freud 1908).

Debido a razones principalmente morales, no se han podido realizar estudios sistemáticos respecto a la adquisición de este concepto. No ha sido sino hasta últimamente que los padres han accedido a la participación de sus hijos en investigaciones de este tipo. Es por esto que la literatura que abarca esta área de interés es escasa y limitante. Freud mismo (Freud 1908) se topó con estos problemas, por lo que tuvo que basar sus estudios en una muestra básicamente masculina, a través de observaciones de manifestaciones y actividades infantiles, de recuerdos infantiles conscientes de individuos neuróticos, así como de la traducción a lo consciente de los recuerdos inconscientes de estos individuos, y de las deducciones y conclusiones resultantes de sus análisis.

Por su parte Piaget también se topó con dificultades, por lo que hace hincapié en que sus estudios no son más que un resumen de las primeras opiniones de niños que pudo coleccionar y de recuerdos de la infancia que se han podido encontrar a este respecto. (Piaget 1929). Sin embargo con esto, se pueden precisar, a grandes rasgos, las ideas de los niños sobre el nacimiento de los bebés.

Las diversas investigaciones encaminadas a la obtención de información y datos que permitan esclarecer el pensamiento de los niños referentes al origen de la vida, han seguido dos direcciones principalmente: la teoría Freudiana por un lado, y la Piagetiana por el otro.

Fue Sigmund Freud quien en sus "Teorías Sexuales Infantiles" comenzó a investigar el problema del origen de la vida. (Freud 1908). Sin embargo, debe recordarse que este autor basa sus afirmaciones en una muestra limitada constituida básicamente por individuos del sexo masculino, por lo que las generalizaciones que se hacen a partir de lo reportado por él, deben tomarse con precaución. Así mismo, la teoría que Freud propone para explicar el concepto de origen de la vida, no sigue un desarrollo secuencial, es

decir, él no establece etapas sucesivas por las que los niños deban transitar para adquirir dicho concepto, ni tampoco indica un rango de edad que limite el periodo de adquisición. Él afirma que la influencia de la educación y la distinta intensidad del instinto sexual, dan origen a grandes oscilaciones individuales en la conducta sexual infantil determinando, especialmente, la emergencia mas o menos temprana del interés sexual; por lo tanto, no es posible limitarla a épocas infantiles sucesivas. Pero afirma que ningún niño llega a la pubertad sin que los problemas sexuales hayan ocupado su mente.

Para él, la curiosidad infantil no se despierta espontáneamente a consecuencia de una necesidad sexual congénita, sino que es provocada por los instintos egoístas dominantes en el niño cuando por ejemplo nace un hermanito. Esto mismo sucede en el caso de los hijos únicos, sólo que ellos transfieren a su situación observaciones hechas en otras familias. Así pues, al enfrentarse a este hecho, la reacción del niño es el temor ante la amenaza de una posible disminución del cuidado paterno. Esto es lo que despierta su sensibilidad y agudiza su pensamiento. Bajo estos, el niño reflexiona sobre el "primero y magno problema de la vida" y se pregunta: de dónde vienen los niños? Esto le hace acudir a sus padres, quienes son su principal fuente de información, pero estos a menudo eluden su respuesta, reprochan su pregunta o recurren a una fabula cualquiera, siendo esta última recibida con incredulidad por parte del niño.

Las transformaciones provocadas por el embarazo en el cuerpo de la madre, no escapan a la percepción del niño, el cual no tarda en vincular esto con la aparición del neonato. Al descubrir el niño por sí mismo que el nuevo ser se forma dentro del cuerpo de su madre, se encuentra a medio camino de resolver el problema, pero no lo consigue, ya que le falta un dato insustituible: el papel del padre.

Las falsas teorías sexuales que va creando el niño, contienen una parte de verdad, la cual se explica por su derivación de los componentes del instinto sexual, activo ya en el niño, ya que tales hipótesis son fruto de la constitución psicosexual. Es por esto que las teorías sexuales son típicas y se encuentran presentes en todos los niños.

Freud describe varias teorías elaboradas por los niños para explicarse el origen de la vida:

La primera teoría puede citarse como únicamente masculina, ya que debido a la muestra utilizada es difícil transferirla al sexo femenino. Esta se relaciona con el desconocimiento de las diferencias sexuales, lo cual consiste en atribuir a ambos sexos órganos genitales masculinos como los que el niño conoce por su propio cuerpo. Cuando el niño ve desnuda a alguna niña, falsa su percepción de lo real diciéndose con intención

consoladora y conciliante: "El ... es aún pequeñito, pero ya le crecerá cuando vaya siendo mayor". La niña comparte esta alta valoración por los genitales masculinos, mostrándose muy interesada en ellos, envidiándolos, sintiéndose en desventaja y llegando a afirmar su preferencia por ser niño.

Para el niño, el que el bebe se forme dentro de la madre, no es una explicación suficiente, ya que no puede explicarse como entró en ella. Juega con la posibilidad de que el padre tenga algo que ver, ya que afirma que el bebé es suyo; y por otro lado, debido a la excitación que siente en sus genitales cuando maneja en su pensamiento estas cuestiones, sospecha que el pene interviene en el proceso. Sin embargo, esta teoría tropieza con su hipótesis de que la madre posee también, como el padre, un pene; por lo que la existencia de la vagina permanece ignorada por el niño, y el fracaso de sus meditaciones le hace olvidarlas.

Esto lleva a la segunda teoría: si el bebe se forma dentro del cuerpo de la madre, desprendiéndose luego de él, esta separación no puede ser mas que por un solo camino, es decir, el conducto intestinal. En años posteriores surgen nuevas teorías y explicaciones: nacen a través del ombligo, o de una abertura practicada en el vientre materno para extraerlos. Estas teorías son expuestas en voz alta y recordadas conscientemente ya que no contienen nada repulsivo; sin embargo, las anteriores son reprimidas debido a sus componentes anales. La teoría anal lleva a otra solución ya no de carácter primitivo, esta es, por haber comido una determinada cosa.

La tercera teoría surge cuando los niños llegan a ser testigos oculares del intercambio sexual de sus padres; aunque no hayan conseguido mas que una percepción incompleta del mismo, su interpretación del coito es siempre de carácter sádico, viendo en él que la parte mas fuerte se impone violentamente a la mas débil.

Existen otras teorías, como la de que los niños son engendrados por un beso, la cual denota claramente el predominio de la zona erógena bucal, y que al parecer es una teoría exclusivamente femenina.

Hacia los 10-11 años llegan a los niños las primeras revelaciones sexuales. Lo que descubren es casi siempre la verdad, es decir, la existencia de la vagina y su función. Sin embargo, casi nunca son suficientes ni completas, ya que aun desconocen la substancia seminal, lo que les impide llegar a la solución definitiva. Esto da impulso a la investigación sexual infantil, la cual los lleva al conocimiento, en los años próximos a la pubertad, de una teoría real y completa.

Por su lado Jean Piaget comenzó a estudiar el problema del nacimiento de los niños en relación al artificialismo, (Piaget 1929), ya que observó que durante las

primeras etapas, el niño concibe que los seres vivos son a la vez vivos y fabricados.

El postula la existencia de dos tipos de preguntas que hacen los niños en relación al origen de la vida, las cuales pueden o no caracterizar dos etapas.

En el primer tipo de preguntas no hay una cuestión causal del origen de la vida, es decir, los niños no tocan el "cómo" del nacimiento. El bebé es preexistente al nacimiento y por lo tanto el niño pregunta dónde estaba el bebe antes de nacer y como hicieron los padres para que apareciera en la familia. El bebé pertenece a los padres y llegó habiendo sido querido y determinado por ellos.

En el segundo tipo de preguntas entra el "cómo" de la formación de los bebés. El niño es llevado a considerar a los padres como causa de esta formación.

ejemplos Primer Tipo:

niña (3.5 años) "Mamá, dónde me has encontrado?"
niña (5 años) "Dónde estaba yo cuando tú eras
niña?"

ejemplos Segundo Tipo:

niño (7 años) "Dónde estaba yo antes de nacer?"
niño (7 años) "Dónde encuentra el doctor a los
niños?"

Las dos primeras preguntas consideran al bebé como preexistente a la actividad de los padres; en las dos últimas puede asegurarse que los niños ya piensan en el cuerpo de sus padres.

Al respecto del origen de la vida existen en los niños múltiples creencias:

- los muertos se vuelven pequeños y renacen bajo la forma de bebés.

ejemplo: "entonces yo también moriré, tú (mamá) también ... y luego volveremos los dos".

- provocadas por las fabulas absurdas de los padres, según las cuales los bebés son enviados por ángeles, cigüeñas etc.

ejemplo: "de dónde ha venido el niño? Es que el buen Dios lo ha dejado caer del cielo?"

Los niños no creen o creen parcialmente las respuestas de sus padres y buscan entonces saber como estos hicieron llegar al bebé.

En el primer tipo de preguntas, los niños cuestionan "de dónde vienen" no "cómo se hacen", es decir, los bebés preexisten. Pero debe haber (Piaget 1929) algo detrás de esto que

los niños no expresan porque parece evidente, y esto es: los padres "hacen venir" a los niños, no importa el como aparezcan. Esto puede definirse como pre-artificialismo.

Las preguntas del segundo tipo marcan la aparición de la necesidad de comprender la naturaleza de la unión entre padres e hijos, es decir, buscar el como del nacimiento. Esto es concebido por ellos como una fabricación hecha sobre una materia viva independiente o dependiente de los padres.

ejemplo:

"De mi hermanita, qué es lo que le han fabricado primero? Fue la cabeza?-como crees que se fabrica un bebé, te lo ha dicho tu mamá?-no pero yo lo se, ella (mamá) tenía todavía carne de cuando yo nací, para hacer a mi hermanita la ha modelado con sus manos y la ha escondido largo tiempo".

Posteriormente el niño concibe que la materia por medio de la cual los padres fabrican a sus hijos sale de su mismo cuerpo.

ejemplo:

"... qué comen las mamas para poder hacer a los niños? Es necesario que coman mucha carne y mucha leche".

El niño ahora sabe que el bebé sale del cuerpo de su madre, pero sigue preguntándose como se forma cada organo.

ejemplo:

"pero cómo se pueden meter las manos en el vientre para hacerlos?".

Estos dos puntos de vista, cognoscitivo y libidinal, provocaron en los investigadores el interés por ver qué es en realidad lo que los niños piensan respecto al origen de la vida.

Kreitler y Kreitler (1969) intentaron, a través de su estudio, refutar o confirmar la teoría anal de Freud acerca del nacimiento, y la teoría cognoscitiva de Piaget acerca del origen de la vida, encontrando resultados interesantes.

Dentro de las teorías que más frecuentemente elaboran los niños estan:

- la mamá come mucho y el bebé se crea de esa comida.
- la mamá se traga al bebé por la boca.
- la mamá va al hospital a que le saquen al bebé.

Como puede observarse, los niños no dieron respuestas preartificialistas, por lo que se refuta la hipótesis de Piaget y se confirma la parte oral de la teoría anal de Freud.

Así mismo preguntaron a los niños como es que el bebé sale del estomago de la madre. La respuesta más común fue "abriéndola" dada por el 52% de la muestra, y la menos común fue "por el ano" (.5%). Por lo tanto la hipótesis freudiana fue refutada.

Aunque los resultados arrojaron datos interesantes, Goldman y Goldman (1982) criticaron el estudio debido a lo limitado de la muestra, ya que se trataba de niños judíos de ascendencia europea, africana y americana que vivieran en kibbutz en Israel, y cuyas edades oscilaran entre los 3.5 y los 5.5 años; aparte de que consideraron sus resultados no convincentes y poco claros.

Bernstein y Cowan (1975) en su estudio de conceptos de los niños acerca de cómo las personas tienen bebés, tratan de erradicar la importancia que se le ha dado a la creencia de que los niños van cambiando sus conceptos respecto a la procreación en función de lo que observan, de la (mal)información de amigos y adultos y del crecimiento fisiológico relativo al funcionamiento libidinal o sexual.

Para estos autores, los conceptos mas relevantes dentro del concepto de origen de la vida, son los que se refieren a la causalidad e identidad. Es decir, sólo hasta que los niños perciben que los eventos y fenomenos tienen causas que ellos pueden investigar, que pueden reconocer que ellos mismos y los demás son seres continuos que conservan su identidad a pesar de las transformaciones sufridas por la madurez, es que pueden pensar en sus propios origenes y en los de sus hermanos.

Los resultados de este estudio indicaron que efectivamente el concepto de cómo las personas tienen bebés, sigue una secuencia piagetiana de desarrollo.

El procedimiento que llevaron a cabo fue el siguiente. Realizaron una entrevista en la que preguntaban: Cómo tienen bebés las personas? Qué significa la palabra nacer? Qué hacen las mamás para ser mamás? Qué significa decir que alguien nació? Cómo fue que tu mamá llegó a ser tu mamá? Cuando comenzó a ser tu mamá? Qué hacen los papás para ser papás? Cómo fue que tu papá llegó a ser tu papá? Cuando comenzó a ser tu papá? Como fue que ----- llegó a vivir en tu casa y ser tu hermano (a)?

A los niños mas pequeños se les pidió que dijeran como explicarían a personas que vivieran en una cueva y que nunca hubieran visto mas gente ni como se tenan bebés, cómo es que estos nacen. A los niños mayores se les pidió que explicaran qué creían acerca del nacimiento de los bebés antes de saber todo lo que en ese

momento sabían, y qué pensaban al respecto cuando eran pequeñitos.

Para clasificar sus respuestas crearon la siguiente escala:

NIVEL 0: Falta de comprensión de las preguntas.

NIVEL 1: Causalidad Espacial. La pregunta se percibe como espacial y no como causal. Al preguntarle al niño de este nivel de dónde sacan las personas a los bebés, el niño asume que los bebés siempre han existido. El problema para él es descubrir dónde estaba el bebé antes de llegar a la familia, no necesitan explicar el por qué.

ejemplo: Mike (3.8 años)

"vas a la tienda de los bebés y compras uno".

NIVEL 2: Artificialismo incluyendo finalismo y animismo.

ejemplo: Jane (3.7 años)

"cómo llega el bebé a la panza de la mamá? haciéndolo primero.-Cómo?- bueno, lo haces. Le pones unos ojos ... le pones pelo en la cabeza.-Con qué?- con material de la cabeza.-Cómo?- lo encuentras en la tienda que lo vende, bueno, luego lo ponen en la panza y luego sale rápidamente".

NIVEL 3: Transicional. Las explicaciones son semi-físicas, semi-psicológicas y semi-artificialistas.

ejemplo: Jane (4.6 años)

"el esperma entra a cada huevo de la mamá y lo pone, hace que el huevo este seguro. Así si algo choca con el no lo rompe.-De dónde viene el huevo?- del papá.-Y luego qué pasa?- nada en, dentro del pene y luego él ... creo que hace un pequeño hoyo y nada dentro de la vagina.-Cómo?- tiene una boquita y muerde para hacer el hoyo".

NIVEL 4: Las explicaciones son principalmente físicas aunque con tintes de finalismo y egocentrismo.

ejemplo: Lara (7.9 años)

"El hombre y la mujer se juntan y ponen una mancha. Luego el hombre tiene su semilla y la mujer un huevo, luego, creo, es todo lo que se.-Por qué tienen que juntarse el huevo y la semilla?- porque si no el bebé, el huevo no se fecunda muy bien.-Como es que de un huevo y una semilla sale un bebé?- la semilla hace que el huevo crezca.- Cómo?- es como las plantas, si plantas una semilla crecerá una flor".

NIVEL 5: Preformación. Este nivel se diferencia del anterior en que el niño explica que pasa con el huevo y la semilla para producir un bebé.

ejemplo: Patrick (12.9 años)

"La mujer tiene un huevo y el hombre un esperma, algo de él fertiliza al huevo y luego el huevo crece lentamente, y el esperma crece a ser un bebé dentro del huevo ... -Lo fertiliza?- quiere decir que se mete dentro del huevo, el esperma. De algún modo

se mete. El huevo antes de que entre el espermatozoide es como, bueno, como, no tiene nada en él para crecer, sólo tiene comida y me imagino que una concha en el exterior ... ese es más o menos el inicio del bebé. Tiene que suceder algo porque no tiene comida, nada. Luego el huevo, no hay nada que crezca creo, y no hay ningún ... ningún ... animal viviente ahí dentro".

NIVEL 6: Fisicalismo libre de precausalidad.

ejemplo: Tina (11.11 años)

"... fertilizar? bueno, eso inicia, creo ... mezcla los genes o, bueno, pone partículas o algo en el huevo. -Genes? genes son las cosas del papá y la mamá, tu sabes, y ellos ponen un poquito de cada uno de ellos en el bebé, entonces el bebé llega a ser un poco como el papá o como la mamá".

Como puede observarse, los conceptos del niño referentes al origen de la vida siguen un desarrollo secuencial.

NIVEL 1: los niños son preformistas y no ven la necesidad de que haya una causa para que existan los bebés. Los niños del NIVEL 2 asimilan las causas con nociones de que las personas "fabrican" los bebés. En el NIVEL 3 los niños aíslan dos o tres factores principales: social, sexual y biológico, pero aún no los integran en un verdadero sistema. Al aproximarse a la etapa de las operaciones concretas, los niños del NIVEL 4 integran las variables en un sistema de causas físicas, pero fallan al tratar de explicar la transmisión genética. Los niños del NIVEL 5 están ya familiarizados con la teoría de transmisión genética, pero la conceptualizan más como aditiva que como interactiva. Así entran a un nuevo nivel de preformismo convirtiéndose en ovisitas. Finalmente, en el NIVEL 6, los niños dan una teoría sofisticada, científica y realista del origen de los bebés.

Hasta el momento estas son las investigaciones más importantes y representativas del estudio del concepto de origen de la vida. Puede concluirse, a partir de lo descrito, que si bien no puede definirse o establecerse un rango de edad para la adquisición de este concepto, este sigue una evolución o desarrollo secuencial lógico a medida que el niño va madurando. Es decir, las teorías que los niños van elaborando para explicarse como es que se origina la vida, son en principio muy rudimentarias, y poco a poco, a medida que el niño crece y adquiere los elementos necesarios, van aumentando su complejidad hasta llegar a la total veracidad. Si bien es cierto que hasta ahora no han podido establecerse etapas fijas por las que pasan todos los niños en la elaboración de sus teorías, diferentes autores como Piaget (1929) y Bernstein y Cowan (1975), coinciden en el siguiente desarrollo:

ETAPA 1: PREEXISTENCIA. El niño no se preocupa por averiguar como se hacen los bebés, debido a que presupone que los bebés siempre han existido. Lo que le interesa saber es dónde estaba

el bebé antes de nacer y cómo llegó a su familia.

ETAPA 2: ARTIFICIALISMO. En esta etapa el niño parece ya consciente del papel de los padres. Es decir, sabe que los bebés nacen de sus madres, pero ahora le preocupa saber cómo lo hicieron. Es entonces cuando surgen teorías tales como:

- la mamá come y el bebé se crea de este alimento.
- la mamá hace al bebé con carne o con objetos comprados en una tienda específica.
- etc.

ETAPA 3: TRANSICIONAL. Los niños comienzan a incorporar a sus teorías elementos físicos, sociales y sexuales, pero aún sin llegar a una explicación completa y verdadera. Elaboran teorías como las propuestas por Freud del segundo tipo, es decir, juegan con la posibilidad de que el padre tenga algo que ver, así como sus genitales, y la manera como el niño sale del cuerpo de la madre.

ETAPA 4: EXPLICACIONES FISICAS INCOMPLETAS. Aunque en esta etapa el niño es capaz de integrar más conocimientos a sus teorías, aún no logra la completa comprensión del concepto, por ejemplo, aún no es capaz de explicar la teoría genética por lo que falla al explicar su teoría.

ETAPA 5: TOTAL COMPRENSION. Las explicaciones dadas por los niños son científicas y verificadas. La mayoría llega a esta etapa en la pubertad.

ANIMISMO.

La existencia del pensamiento animista se conoce de mucho tiempo atrás. Fue Margaret Mead (1932), quien en un estudio realizado con niños de las Islas Admiralty en Nueva Guinea, comenzó a estudiarlo. Las declaraciones realizadas por Levy-Bruhl y Piaget pocos años antes en el sentido de que el pensamiento del niño difiere del pensamiento del adulto no solo en grado sino también en forma y por lo tanto se encuentra más cercanamente relacionado al pensamiento de los hombres primitivos que de los seres civilizados, le dió a Mead la pauta para realizar sus investigaciones; eligiendo de esta manera, el pensamiento animista.

Piaget fue el primer investigador que comenzó a estudiar el animismo de una manera sistemática. (Piaget 1929, 1933).

Para él "animismo" es la tendencia en los niños de considerar a las cosas como vivas o conscientes, o dicho de otra manera, el atribuirle vida y/o consciencia a objetos inanimados. Buscaba, a través de sus estudios, comprender el desarrollo de lo que podría llamarse el "concepto de vida".

Para llevar a cabo sus estudios, Piaget estableció su llamado método clínico, el cual consistía en un interrogatorio informal realizado por el investigador, para tratar de seguir el razonamiento del niño. Como resultado de sus estudios, Piaget estableció cuatro etapas del pensamiento animista. (Piaget 1929).

ETAPA 1 (4-6 años): El niño atribuye vida a las cosas por su utilidad y/o actividad en general.

ejemplo: Vel.

"Está vivo el sol? - sí - por qué? - da luz, está vivo cuando da luz. - está vivo un revolver? - sí, porque dispara".

ETAPA 2 (6-7 años): El niño atribuye vida solamente a las cosas que se mueven.

ejemplo: Zim.

"Está viva una piedra? - sí - por qué? - por que se mueve. - cómo? - rodando. Está viva una mesa? - no, no puede moverse".

ETAPA 3 (8-10 años): Se caracteriza por la restricción de atribuirle vida solamente a aquellos objetos que se mueven espontáneamente.

ejemplo: Sart.

"Está viva una mosca? - sí - por qué? - porque si no estuviera viva no podría volar. - Está viva una bicicleta? - no, porque somos nosotros quienes hacemos que camine. - Están vivos los arroyos? sí, porque corre el agua por ellos".

ETAPA 4 (11 años): El concepto de vida se confiere únicamente a plantas y animales.

Sin embargo, los estudios de Piaget han sido ampliamente criticados, y a partir de ellos se ha realizado toda una serie de investigaciones, algunas de estas llevan como objetivo refutar lo realizado por Piaget haciendo hincapie en los errores de la metodología etc., pero la mayoría dan nuevas perspectivas a lo que Piaget inició, tratando de salvar las críticas, mejorando y ampliando el método utilizado por él.

Las críticas más importantes se refieren a la falta de un método estandarizado, y por lo tanto la falta de un análisis cuantitativo de sus datos. Otra crítica se refiere a la naturaleza de sus interrogatorios, ya que ésta pudo sugerir o influenciar la respuesta de los niños. Mann (1965) citado por Looft y Bartz (1969), da el ejemplo siguiente:

En vez de preguntar: quién puso la nieve ahí? lo cual sugiere la intervención de alguien, debió preguntar: cómo llegó la nieve ahí?

Looft y Bartz (1969) también sugieren que las etapas del pensamiento animista descritas por Piaget, pudieron haber sido impuestas sobre los datos en vez de haber sido derivadas del análisis de las respuestas, es decir, que Piaget primero elaboró sus etapas y después fue colocando las respuestas obtenidas de los niños en la etapa que mejor correspondiera.

Algunas de las investigaciones más importantes han sido las realizadas por Russell y Dennis en 1939 y por Laurendeau y Pinard en 1962.

Russell y Dennis desarrollaron una estandarización rigurosa que utilizaron en varios estudios. Los resultados que obtuvieron concordaron con aquellos obtenidos por Piaget y fueron los siguientes:

En el nivel más bajo, no se evidenció concepto alguno, en el siguiente se le atribuye vida a todo aquello que tuviera alguna utilidad o estuviera en buenas condiciones; después todo aquello que se moviera es considerado como vivo; posteriormente, para considerar que algo está vivo, es necesario que exhiba movimiento autónomo o espontáneo, y finalmente en el nivel más alto, se le atribuye vida únicamente a plantas y animales.

Más adelante Russell en 1940, encontró que de una muestra de 774 niños norteamericanos, el 98.5% de ellos caía perfectamente en las etapas de animismo sugeridas por Piaget. Así mismo encontró que el desarrollo de este concepto era constante tanto en localización geográfica como en status socioeconómico (urbano, suburbano y rural). También encontró que es imposible

limitar dichas etapas a los rangos de edad establecidos por Piaget.

Por otro lado, Laurendeau y Pinard en 1962 (citado por Looft y Bartz 1969), buscaron replicar los experimentos de Piaget bajo requerimientos estrictamente metodológicos. Al realizar sus investigaciones descubrieron e identificaron algunas inadecuaciones en la clasificación de Piaget. Una de las más importantes se refiere al número limitado de etapas en el modelo de Piaget. Ellos encontraron en sus investigaciones, que la mayoría de los niños, a cualquier edad, daban una combinación de respuestas incluyendo el movimiento generado y espontáneo, actividad y antropomorfismo, por lo que el clasificar sus respuestas era todo un problema.

Así mismo vieron que los niños que no podían expresar claramente sus respuestas, caían en una serie de contradicciones que llevaban a dificultades en la clasificación. Por lo tanto, Laurendeau y Pinard decidieron establecer un nuevo sistema de etapas para salvar estas inadecuaciones.

ETAPA 0: incomprensión o negativa, en ella el significado de la pregunta no es entendido.

ETAPA 1: pensamiento animista basado en la utilidad, antropomorfismo y movimiento, en ella los niños poseen un criterio imperfecto

ETAPA 2: movimiento autónomo con residuos de pensamiento animista. Esta es una etapa de transición.

ETAPA 3: total desaparición del pensamiento animista.

Estas no son las únicas investigaciones realizadas acerca del animismo. Otros autores como Klingensmith en 1953, atacaron el problema semántico del animismo preguntándose a qué se refiere el niño al decir que algo esta vivo.

Russell (1939) se cuestionó si el desarrollo del animismo por etapas es simplemente función de como usa el niño los terminos "vivo" y "muerto", o si este desarrollo se debe a ideas más inclusivas concernientes a la naturaleza de vida en general.

Para resolver esta interrogante utilizó un cuestionario estandarizado con los conceptos de saber y sentir en vez de los de vivo y muerto. Como resultado encontró que casi todos los sujetos seguían las etapas establecidas y que las correlaciones entre las etapas de estos conceptos eran más altas que las correlaciones con edad mental y edad cronológica. Por lo tanto, como casi todos los sujetos de la investigación atribuyeron los conceptos de saber y sentir a los objetos vivientes, y como ambos conceptos seguían la progresión por etapas, Russell justificó el usar el termino animista como descriptivo de las ideas de vida que tienen los sujetos.

Una crítica que puede hacerse a este estudio, es que Russell jamás llegó al fondo del asunto, ya que categorías como vivo y muerto son muy diferentes a las de vivo y no vivo; ya que muerto implica que alguna vez vivió, cosa que no necesariamente ocurre con lo no vivo. Por lo tanto, para evitar confundir a los niños, hay que dar instrucciones precisas respecto a que término es el que se va a usar. Looft y Bartz (1969).

Klingensmith en sus investigaciones realizadas en 1953, no encontró lo mismo que Russell. El observó que la mayoría de los niños que establecían que un objeto inanimado estaba vivo, no le atribuían el saber o el sentir. El propone que esta diferencia en los resultados podría deberse a que Russell al pedirle a los niños una justificación de su respuesta preguntaba el por qué:

por qué dices que está vivo?

lo cual podría ser interpretado por los niños como que tenían que justificar su respuesta o lo que acababa de decir, en cambio Klingensmith preguntaba cómo sabía el niño que el objeto estaba vivo, lo cual podía indicar al niño que tenía que apoyar su aseveración con medios más analíticos.

Ahora bien, el animismo se ha evaluado de diversas maneras.

A raíz de los importantes estudios de Piaget, se desató un verdadero interés por estudiar el concepto de animismo. Tanto los autores que lo apoyaban como los que lo criticaban, comenzaron a realizar investigaciones: unos siguiendo los lineamientos piagetianos, otros tratando de realizar estudios que superaran las críticas a Piaget.

Lucas, Linke y Sedgwick en 1979, utilizaron la fotografía de un objeto completamente desconocido por los niños, el cual estaba colocado en una playa y era completamente inmóvil para eliminar el criterio de movimiento en su estudio de animismo. Su estudio difiere de los demás realizados en que lo que se les pedía a los niños era que escribieran todas las formas posibles que se les ocurrieran para determinar si el objeto estaba vivo. Algo nuevo surgió de este estudio, y fue que la mayoría de los niños sugirieron criterios funcionales y estructurales para averiguarlo, tales como:

- a) comportamiento
- b) funciones fisiológicas
- c) estructura y composición interna
- d) estructura externa

Las diferencias encontradas en cuanto a la edad fueron las siguientes:

Los niños en edad de cursar primaria dieron una mayor cantidad de respuestas concernientes al comportamiento. A medida que se ascendía en el nivel escolar, las respuestas iban variando. Niños de secundaria dieron más respuestas técnicas como: presencia de

celulas y funciones fisiológicas poco obvias como regulación de temperatura. Así mismo se vió que desde primaria, los niños fueron capaces de usar mas de una de las categorías mencionadas para basar su explicación.

Esto demostró que los niños tienen un concepto de vida mas complejo de lo que los anteriores autores han sugerido, lo cual puede deberse a la utilización de un instrumento menos sesgado para medir este concepto, o a la madurez alcanzada por los niños a raíz de la evolución tecnológica, ya que los estudios que han servido de base fueron realizados varias décadas atrás.

Otros autores que han utilizado fotografías como método para evaluar o medir animismo en sus investigaciones han sido: Williamson, Kelley y Waters (1982), Williamson (1981) y Dolgin y Behrend (1984).

El estudio realizado por Williamson et.al. (1982), buscaba reconciliar las diferencias existentes entre los dos grupos de investigadores del animismo: los que apoyaban los descubrimientos de Piaget, y los que encontraban poca evidencia de la existencia del pensamiento animista.

Para ello utilizaron fotografías de objetos representativos del concepto vivo y de objetos representativos del concepto no vivo.

A los niños se les pedía primero que emitieran un juicio:

"Esta vivo el ---?", después de cada respuesta debían dar su justificación: "Cómo lo sabes?" Finalmente, cuando los sujetos daban un juicio correcto, se les hacía otra pregunta para ver si se adherían a su juicio original; por ejemplo: si un niño había contestado correctamente que la campana era un objeto no vivo, se le preguntaba "¿Está viva cuando suena?"

Los resultados de este estudio confirmaron los obtenidos por Piaget en cuanto a que los niños pequeños son incapaces de sostener sus juicios originales. En los niños mayores, aún cuando sus justificaciones fueran incorrectas, nada podía hacerse para que se apartaran de su juicio original, al hacer esto, parece ser que conocen la diferencia entre lo animado e inanimado aún cuando no pudieran verbalizar una explicación adecuada.

Como puede observarse, algunos de los estudios antes descritos confirman de una u otra manera lo establecido por Piaget, mientras que otros cuestionan lo que se ha encontrado. Aquellos que apoyan a Piaget van de acuerdo con él en que el desarrollo del pensamiento animista sigue un desarrollo secuencial principiando en la atribución de vida indiferenciada, es decir, todo tiene vida; hasta la atribución de vida sólo a animales y plantas. Al hablar de desarrollo secuencial se entiende que a medida que el niño avanza en edad y progresa su madurez, va cursando por diferentes etapas, correspondiendo a los niños pequeños un grado mayor de animismo y a los mayores la desaparición y eliminación gradual del pensamiento animista.

En cuanto a los estudios que cuestionan lo encontrado por Piaget y sus seguidores, estos han encontrado que si bien el pensamiento animista sigue un desarrollo secuencial, éste no puede limitarse a un rango de edades, ya que según se ha visto, este concepto se ve significativamente influenciado por factores tales como la cultura, educación y tradiciones de la población estudiada.

Ciborowski y Price-Williams (1982) en un estudio realizado con niños hawaianos, establecen la gran importancia que tiene el estudiar el medio ambiente cultural y ancestral de los niños en los que se evalúa el animismo, ya que se ha visto que este factor influye en gran manera en la percepción de lo vivo y lo no vivo. Ellos observaron que incluso las diferencias en el lenguaje empleado en las poblaciones estudiadas, lleven a diferentes resultados, y estas diferencias en el lenguaje provienen de diferencias culturales.

Así mismo, otros estudios realizados en diferentes poblaciones llegan a la misma conclusión de que el animismo no es un fenómeno de carácter universal como fue postulado por Piaget.

Margaret Mead (1932) encontró muy poca evidencia de la existencia del animismo en niños "primitivos" del Atlántico Sur.

Huang y Lee (1945) citados por Dolgin y Behrend (1984), obtuvieron datos que demuestran que el animismo no es tan común como Piaget lo reportó. Estos últimos autores concluyen que el animismo no es un fenómeno generalizado y tampoco es la forma más primitiva de conceptualización como anteriormente se había pensado.

Por otra parte, recientes investigaciones han arrojado nuevos datos que van en contra de lo establecido por Piaget. Estas investigaciones se han centrado en la edad de adquisición del pensamiento animista, encontrando que a muy temprana edad, mucho antes de lo propuesto por Piaget, se adquiere la capacidad para distinguir lo animado de lo inanimado.

Gibson y Spelke (1984), al igual que Bullock (1985), afirman que los niños a muy temprana edad (2 años) pueden diferenciar a los animados de los inanimados. Esto ha sido confirmado por Brazelton, Koslowski y Mann (1974), quienes a raíz de sus estudios, han visto la diferencia en las respuestas de los niños a objetos animados e inanimados.

Observaron que cuando el estímulo presentado a un niño corresponde a un rostro, la respuesta es cíclica, alternando períodos de atención, como si esperara una interacción con ese estímulo, cosa que no sucede con los inanimados. Así pues, los niños pequeños son capaces de diferenciar entre animados e inanimados a partir de los conceptos de responsividad y movimiento.

Golinkoff y Harding (1984), afirmaron que niños de 2 años muestran sorpresa cuando un objeto inanimado, por ejemplo una silla, aparentemente muestra movimiento espontáneo.

A partir de lo revisado, puede verse que los estudios elaborados al principio de la investigación del animismo, coinciden en sus resultados encontrando etapas por las que pasan todos los niños y en las que el factor movimiento juega un papel importante para llegar a la concepción absoluta y verdadera de lo que es la vida.

Sin embargo, a medida que se han sofisticado las investigaciones, controlándose mas y mas variables y elaborándose nuevas teorías, se ha visto que al parecer, los niños de nuestros días no encajan en las etapas previamente establecidas.

Debido a lo anterior, y tal y como lo han establecido diversos autores, es necesario continuar las investigaciones para determinar qué es lo que pasa en nuestro tiempo y en que manera afecta nuestra cultura al concepto de animismo.

A pesar de esto es posible concluir una línea de desarrollo de este concepto. Esto hecho en base a las similitudes encontradas en las líneas de desarrollo propuestas por diversos autores.

Aparentemente es a los 2 años cuando los niños comienzan a darse cuenta y a observar la existencia de diferencias entre los objetos animados e inanimados. A los 3-4 años esta capacidad aumenta basándose en cualidades animadas. A los 4 años la característica de movimiento es básica para definir vida, y es a los 5-6 años que los niños comienzan a definir la vida en base a las características internas y externas de los objetos, aunque tal vez no puedan verbalizar bien el porqué un objeto es animado o inanimado.

MUERTE.

Existe una amplia bibliografía para documentar el estudio del desarrollo del concepto de muerte, utilizándose para ello muy diversas técnicas. Estas van desde las clásicas entrevistas basadas en el primer estudio realizado por Maria Nagy en 1948, hasta sofisticadas situaciones de juego donde el niño expresa lo que piensa sobre la muerte, como en el estudio de Weininger (1979).

Las formas más comunes para evaluar este concepto, han sido las entrevistas dirigidas y la elaboración de dibujos.

Para realizar las entrevistas, la mayoría de los autores toma como base el estudio de Nagy (1948) incorporando algunas de las preguntas, o bien el cuestionario realizado por Koocher (1974), que por ser más actual goza de mayor preferencia. Este estudio utiliza cuatro preguntas que han sido consideradas por muchos autores como ideales para adquirir información respecto a la muerte, y ha servido de base para sus estudios, por lo que es necesario nombrarlas. Las preguntas son:

1. Qué hace que las cosas mueran?
2. Cómo crees tú que las cosas muertas vuelvan a la vida?
3. Cuándo morirás?
4. Qué pasará entonces?

Otro enfoque ha sido el pedir a los niños que realicen dibujos acerca de lo que ellos creen que es la muerte. Este enfoque se basa en el supuesto de que a veces, dependiendo de la edad, los niños aún no dominan el vocabulario como para poder expresar claramente sus pensamientos, y esto limita la veracidad de la información obtenida. Al dibujar lo que piensan, los niños son más libres para expresarse y así puede obtenerse más información.

Posteriormente se ejemplificarán los estudios más representativos y la forma en que se llevaron a cabo para estudiar el concepto de muerte.

A medida que ha transcurrido el tiempo y las investigaciones se han tornado más completas, los autores han coincidido en que el concepto de muerte se compone a su vez de tres conceptos, los cuales se van adquiriendo siguiendo los pasos del desarrollo cognoscitivo. No es sino hasta que el niño logra la comprensión de estos tres componentes, que adquiere el concepto maduro de muerte. Los tres componentes son:

1. Irreversibilidad: es la comprensión del hecho de que cuando algo vivo muere, su cuerpo físico no puede volver a la vida.

2. **Disfuncionalidad:** es la comprensión del hecho de que con la muerte cesan todas las funciones que definen la vida.

3. **Universalidad:** es la comprensión de que todas las cosas vivas, sin excepción, mueren.

Otro concepto que ha sido manejado por los autores es el realismo. Este se refiere a que al ir los niños adquiriendo los tres conceptos que conforman la muerte, su visión respecto a ésta se va apegando cada vez más a lo que es la verdad y alejándose de la magia que antes rodeaba al concepto.

A diferencia del concepto de origen de la vida, en este concepto la mayoría de los autores coinciden en establecer un rango de edades para su adquisición. Esta comienza entre los 5 y los 7 años, y finaliza entre los 9 y los 12 años cuando el niño comprende totalmente lo que es la muerte.

Así mismo ha quedado establecido que este concepto sigue un desarrollo secuencial habiéndose determinado etapas por las que los niños transitan gradualmente en la obtención del concepto.

La comprensión de la muerte va ligada a otros desarrollos de la vida cognoscitiva infantil, por lo que se ha asumido que la conceptualización de la muerte que tiene el niño varía según su desarrollo cognoscitivo.

A continuación se ofrece una revisión bibliográfica de lo que hasta ahora se ha realizado para investigar el concepto de muerte.

Los estudios realizados por Maria Nagy en 1948 con niños de tres a diez años, marcaron el inicio del estudio de los conceptos de muerte, y a partir de él, un sinnúmero de autores, ya sea para refutarlo, para confirmarlo o para obtener mayores conocimientos, iniciaron las investigaciones.

En su estudio Nagy (1948), utilizó diferentes formas para evaluar el concepto: a niños de 6 a 10 años les pidió que escribieran una composición acerca de la muerte, e hicieran dibujos que complementaran y explicaran lo que sus composiciones decían. Además de esto, sostuvo pláticas con todos los niños (3 a 10 años) en las que les pedía que dijeran todo lo que pudieran acerca de la muerte basándose en las siguientes preguntas:

1. qué es la muerte?
2. porqué se muere la gente?
3. cómo puedes saber que alguien está muerto?
4. acostumbras soñar? cuéntame que sueñas.

A partir de los resultados obtenidos, Nagy estableció tres etapas por las que pasan los niños para obtener el concepto de muerte:

ETAPA 1: Negación de la muerte como un proceso final. En esta etapa el niño no reconoce al muerto como tal, le atribuye vida y consciencia. Se divide en dos subetapas:

a) muerte como partida o como el dormir: el niño niega la muerte como tal, le atribuye vida y consciencia:

ejemplo: Mancika (3.11 años).

"¿Qué es lo que hace en el ataúd? - duerme, está cubierto con arena, está oscuro ahí".

ejemplo: B. Evi (6.5 años).

"No existe ninguna diferencia entre estar dormido y estar muerto".

ejemplo: F. Robi (9.11 años).

"Yo tenía 6 años. Un amigo de mi padre murió. No me lo dijeron pero yo lo oí. Entonces no entendí. Sentí como cuando mi mamá se va de viaje y no la veo más".

Nagy observó que lo más doloroso para los niños en esta etapa acerca de la muerte es la separación. Para los niños, en el cementerio uno sigue viviendo. El movimiento se ve limitado por el ataúd, pero aún son capaces de crecer, respirar, saber lo que pasa en el mundo, sentir si alguien piensa en ellos, e incluso sentir tristeza por ellos mismos.

ejemplo: Pintvoke (4.10 años).

"Despertará alguna vez? - nunca, una persona muerta sólo sabe si alguien va a su tumba, siente que alguien está ahí o que está hablando".

b) la muerte es gradual y temporal: hay niños entre los 5 y los 6 años que ya no niegan la muerte, pero aún no pueden aceptarla como un acto definitivo. Creen que la muerte existe, pero piensan que es algo temporal o gradual.

ejemplo: Ibolya (5 años).

"Sus ojos estaban cerrados. - Por qué? - porque no podía abrirlos, porque estaba en el ataúd. Luego cuando desperté, van a venir por él para sacarlo del ataúd y poner otro ahí. - ¿Qué pasa con él cuando lo sacan? - si me muero, mi corazón deja de latir".

ETAPA 2: Personificación de la muerte. Esta concepción se encuentra en niños de cualquier edad, pero es característica de las edades de 5 a 9 años. Esta personificación puede darse de dos maneras:

- a) la muerte se imagina como una persona aparte.
 b) la muerte se identifica con el muerto.

ejemplos:

K. Karoly (7.8 años).

"La muerte es un ser viviente y se lleva las almas de las personas. Se las da a Dios. La muerte es el rey de los muertos, vive en el cementerio y sólo podemos verla cuando se lleva el alma de alguien. La muerte tiene alma. - Qué quieres decir? - que puedo ir donde quiera. - Cómo es la muerte? - blanca. Está hecha de esqueleto y está cubierta por una sábana blanca.

E. Laci (8.8 años).

"Qué es la muerte? bueno, yo creo que es una parte de la vida de las personas. La vida tiene muchas partes y sólo una es terrenal. Como en la escuela que vamos a muchas clases. Morir significa comenzar una nueva vida. Todo el mundo tiene que morir alguna vez, pero el alma sigue viviendo".

En este último ejemplo puede observarse que existe una influencia del entrenamiento religioso. Sin embargo Anthony (1973), Koocher (1974), y Townley y Thornburg (1980) posteriormente, han postulado que los conceptos de muerte no están influenciados por las creencias religiosas de los niños, así como que la creencia de una vida posterior decrece a medida que se aumenta de grado escolar.

A pesar de la importancia que revisten los estudios de Nagy, éstos, al igual que los de Anthony (1973), han sido muy criticados por problemas metodológicos que limitan su generalidad (Koocher 1973, Morrissey 1965, Atwood 1984). Estas críticas se basan principalmente en la población estudiada, ya que se trata de niños húngaros (en el caso de Nagy) y fue realizado durante la época de la post-guerra, así pues, estos autores han discutido la veracidad de la aplicación o generalización a niños de otras culturas y de tiempos más recientes; ya que se ha visto que los resultados obtenidos por ellos no concuerdan con los obtenidos por Nagy.

Atwood (1984), Koocher (1974), Townley y Thornburg (1980) y Kane (1979), difieren con Nagy (1948) primordialmente en que los niños actualmente no personifican la muerte. Este es un hecho que se ha venido dando en diversos estudios y que ha sido explicado en base a las diferencias culturales, es decir, por el hecho de que los estudios fueron realizados en las postrimerías de la segunda guerra mundial y el ambiente experimentado por los niños pudo muy bien influenciar sus resultados. Koocher (1974) postula que los niños no personifican la muerte como un método para hacerle frente, sino que actualmente especifican los detalles que condujeron a la muerte como un medio para controlarla. Por su parte Kane (1979), observó que la adquisición de la creencia de que la muerte es un evento inevitable y universal en la vida, ya está frecuentemente presente en niños de 6 años, y en forma consistente a los 8 años, y no hasta los 9 como Nagy había especificado.

Así mismo, los niños del estudio de Kane negaron, sin excepción, que la muerte tuviera forma alguna, para ellos la muerte es algo que pasa.

A pesar de tantos estudios que presentan resultados inconsistentes con los encontrados por Nagy (1948), existen algunos que apoyan sus resultados. Lonetto (1980), integrando diferentes métodos de investigación (análisis de dibujos, composiciones, narraciones) y Childers y Wimmer (1971), establecen tres rangos de edades: 3 a 5 años, 6 a 8 años y 9 a 12 años, por los que el concepto de muerte sigue una evolución gradual, en cuya primera etapa no hay reconocimiento de la muerte (antes de los 5 años), posteriormente se identifica a la muerte como una partida, como el dormir o como algo gradual y temporal. En la siguiente etapa se personifica a la muerte como una figura aparte o como identificada con la persona muerta; y finalmente, hasta los 9 años en la etapa de operaciones formales, es cuando el niño ve a la muerte como algo irreversible, como la terminación de la vida y como algo de naturaleza universal.

También Atwood (1984) y Tallmer, Formanek, y Tallmer (1974), coinciden en ciertos aspectos con Nagy (1948), ya que observaron que existe una relación entre la edad y el realismo en el concepto de muerte, es decir, a mayor edad más realista será el concepto.

Ahora bien, otros autores además de Nagy han propuesto en base a las investigaciones realizadas, diferentes series de etapas por las que los niños pasan para obtener el concepto de muerte.

Weininger (1979), combinó las cuatro preguntas establecidas por Koocher (1974) con dos situaciones de juego creadas por él mismo. Utilizó 60 niños de ambos sexos cuyas edades fluctuaban entre los 4 y los 9 años, de clase media urbana. Para llevar a cabo las situaciones de juego se utilizaron muñecos, material instrumental médico y medicinas de juguete, muebles, caja con tapa negra, papel y lápiz. Los niños debían jugar con este material en base a las siguientes instrucciones:

situación 1: "la muñeca está muy enferma y va a morir".

situación 2: "la muñeca estaba muy enferma y murió".

Posteriormente se hacían las preguntas de Koocher. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- no hay diferencias sexuales en el concepto de muerte.
- a medida que se aumenta en edad, se incrementa la exactitud en la comprensión de los conceptos "va a morir" y "ha muerto".

Por edades se encontró lo siguiente:

- 4-5 años: falta de comprensión de las preguntas y el concepto, algunos niños indicaron reversibilidad en la muerte.
- 6 años: se introduce la idea de muerte como un estado permanente. Durante el juego manejan adecuadamente el concepto, pero no sucede así al contestar las preguntas.
- 7 años: etapa de transición, el niño inconscientemente estudia la relación entre lo que otros le han dicho y lo que él mismo cree y siente.
- 8 años: perciben a la muerte como un proceso permanente durante el juego, incrementándose esta concepción al responder a las preguntas.
- 9 años: demuestran comprender la permanencia de la muerte, sin embargo, aún desean y esperan que la muñeca pueda recuperarse de su enfermedad. Para Weininger, ésto se debe a la tendencia que tienen los niños de ver esperanzas donde los adultos no lo hacen, o a su pensamiento mágico que les hace creer que tienen el poder para lograr que la muñeca se recupere.

Por su parte Speece y Brent (1984) utilizaron los tres conceptos que básica y tradicionalmente conforman el concepto de muerte para estudiar el desarrollo de lo que ellos llamaron el "concepto maduro de muerte": irrevocabilidad, disfuncionalidad y universalidad. Para realizar su investigación llevaron a cabo una revisión bibliográfica exhaustiva concluyendo lo siguiente:

- el 60% de los estudios realizados acerca del concepto de muerte, han encontrado que la edad de adquisición para cada componente es entre los 5 y los 7 años.
- el hecho de que el rango de edad establecido sea el mismo en el que la mayoría de los niños transitan del modo de pensamiento preoperacional al concreto-operacional, sugiere que estos 3 componentes pueden ser adquisiciones concurrentes.
- la comprensión de la muerte en el niño no existe aislada de otros desarrollos que se llevan a cabo en la vida cognoscitiva en general, por lo que puede asumirse que la conceptualización de la muerte que tiene el niño, varía según su nivel de desarrollo cognoscitivo.
- las adquisiciones específicas para comprender los 3 componentes mencionados incluyen: habilidades para clasificar, para enfocar transformaciones así como estados, noción de tiempo, habilidad para realizar operaciones reversibles, capacidades recíprocas las cuales permiten que el niño aprenda de otros, aumento de objetividad y decremento de egocentrismo y la aplicación universal de reglas. Se ha visto que los niños en la etapa preoperacional no tienen estas habilidades por lo que no pueden comprender estos 3 componentes. Según el sistema piagetiano, estas habilidades se adquieren hasta el período de operaciones concretas, por lo que es hasta que el niño alcanza esta etapa que puede poseer el concepto maduro de muerte.

Esto último resume lo encontrado por White, Elsom y Prawat en 1978.

Kane (1979) derivó diez componentes del concepto de muerte a partir de un formato conversacional para medir las ideas de los niños acerca de la muerte humana:

1. realización: es el darse cuenta de la muerte, del estado de estar muerto, o del evento que sucede.
2. separación: trata con la localización de la muerte, y se refiere a la idea de donde están los muertos.
3. inmovilidad: nociones concernientes al movimiento de los muertos.
4. irrevocabilidad: ideas de la muerte como permanente e irreversible y temporal o reversible.
5. causalidad: conocimiento de lo que provocó la muerte, tanto causas internas como causas externas.
6. disfuncionalidad: ideas acerca de funciones corporales aparte de los sentidos.
7. universalidad: ideas de mortalidad, es para todos o hay excepciones.
8. insensibilidad: consideración de funciones mentales y sensoriales como soñar, sentir, pensar y oír.
9. apariencia: forma en que los muertos están o se ven, aspecto.
10. personificación: concretizado como una cosa o persona. Este último componente se unió con el de realización ya que se vió que ambos se incluyen.

En base a los resultados que se obtuvieron, Kane formó tres etapas en el desarrollo conceptual de la muerte:

ETAPA 1: Los niños ven a la muerte en términos de estructura como obvia. Poseen tres componentes principalmente: realización, separación e inmovilidad; los cuales son percibidos como coexistentes y no como interrelacionados. Su pensamiento es egocéntrico y mágico. Al dibujarla, dan el efecto de separación de la muerte cerrando los ojos del muerto, esto aparentemente hace que o los niños o la muerte desaparezcan. Tienden a ver a la muerte como una posición particular, estar en esa posición es lo que hace a la muerte. La disfuncionalidad de la muerte es una inmovilidad en posición tendido horizontal. Solo describen la muerte.

ETAPA 2: Los niños ven la muerte como específica y concreta. Es una explicación para la disfuncionalidad, es decir, la muerte induce a la disfunción. Esta etapa esta enmarcada por la realidad, los principios del pensamiento lógico y el posterior desarrollo de los componentes utilizados en la primera etapa y la inclusión y desarrollo de los 6 componentes restantes. Los niños pueden creer en una muerte histórica y universal, pero no reconocen la necesidad lógica de la muerte. Creen que la muerte llega a una edad muy avanzada y la perciben como muy lejana. Al comenzar esta etapa, los niños reconocen sólo las disfunciones más obvias (el muerto no puede comer o hablar), posteriormente reconocen las disfunciones sutiles (no pueden beber u oír) y finalmente reconocen las disfunciones aun más sutiles (no pueden sentir u oír, soñar o saber que están muertos). Así mismo, al comenzar esta etapa, creen

que la muerte es producida por causas externas, posteriormente comprenden y aceptan las causas internas.

ETAPA 3: Los niños de esta etapa son capaces de pensar en forma abstracta respecto a la muerte. Su pensamiento es lógico, ya reconocen la realidad y especulan con la muerte en forma no comprometedora. Algunos pueden incluso considerar los eventos existenciales de la vida y la muerte. Para estos niños la muerte es un estado de disfunción interna, cuyas condiciones son la inactividad, la disfuncionalidad y la insensibilidad.

Los datos encontrados por Kane (1979), indican que el desarrollo del concepto de muerte se realiza en tres etapas que emergen en la misma secuencia en todos los sujetos. Comparando estas etapas con las propuestas en el desarrollo cognoscitivo de Piaget, se encuentra que aunque éste último estableció etapas, él indicó que el concepto se desarrolla a través de rangos de edades flexibles, mientras que en el estudio de Kane las etapas siguen el desarrollo año con año. En cuanto al desarrollo cognoscitivo, los niños de la etapa 1 mostraron un pensamiento pre-operacional, estando atados a lo perceptual y con capacidad de considerar solo un aspecto a la vez. La etapa 2 se caracteriza por el pensamiento concreto, los niños pueden ya considerar dos aspectos a la vez pudiendo mantener ideas congruentes o conflictivas, y tienden a pensar en forma específica. Ya en la etapa 3 llegan al pensamiento de operaciones formales siendo capaces de abstraer, hipotetizar, ser lógicos y considerar tres aspectos de una situación.

Atwood (1984) a partir de una entrevista estructurada en base al estudio de Nagy (1948) y utilizando varias preguntas, concluyó que los niños mayores tienen una visión más realista acerca de la muerte que los niños pequeños. Estas conclusiones son consistentes con la teoría piagetiana: los niños mayores han tenido una mayor oportunidad de desarrollar un esquema relevante al desarrollar una comprensión más realista de la muerte, ya que tienen experiencias más concretas con ella, poseen más interacciones lingüística y otras formas de transmisión social con otros respecto a temas concernientes a la muerte.

A pesar de que estas investigaciones han buscado controlar diversas variables para obtener un conocimiento más completo del concepto de muerte, pocos autores han tomado en cuenta el nivel socioeconómico de los niños.

Tallmer, Formanek y Tallmer (1974) al revisar las investigaciones previas, quisieron ver si la adquisición del concepto de muerte se retrasa como resultado de factores situacionales. Sus hipótesis eran:

- los niños de nivel socioeconómico bajo, tienen un concepto de muerte más adecuado para cada nivel de edad, que los niños de nivel socioeconómico medio.

- la orientación paterna y las experiencias vivenciales con la muerte, afectan la adquisición del concepto de muerte.

- el concepto de muerte se desarrolla siguiendo etapas similares a los demás, pero se adquiere más lentamente que la mayoría.

A través de sus observaciones, obtuvieron los siguientes resultados:

1. los niños de nivel socioeconómico bajo están más pendientes o alertas del concepto de muerte

2. las explicaciones dadas por los padres a sus hijos acerca de lo que es la muerte, y las experiencias que los niños tienen directamente con ella, no se relacionan significativamente en lo adecuado o realista del concepto.

3. los niños mayores poseen conceptos de muerte más realistas que los pequeños, evolucionando este concepto más lentamente que otros.

Estos resultados han sido confirmados por otros autores:

Sanfeliz y Fernández en 1983 a partir de su estudio, observaron que el nivel socioeconómico tiene efectos importantes en el realismo con el que se concibe a la muerte.

Atwood (1984) concluyó que los niños suburbanos o de nivel socioeconómico bajo, tienden a tener un concepto más realista que los urbanos.

Dentro de las investigaciones realizadas para estudiar este concepto, sobresale la de Orbach y Glaubman en 1979. Ellos realizaron un interesante estudio respecto a la distorsión de la muerte en niños suicidas. Se ha planteado que el niño percibe a la muerte como un proceso reversible o como una continuación de la vida, lo cual puede actuar como un catalizador para el comportamiento suicida.

Se ha definido distorsión de la muerte como la atribución de vida al estado de muerte. Koocher (1973, 1974) dice que es posible que las distorsiones en el concepto de muerte a una temprana edad, se deban a la inmadurez del desarrollo cognoscitivo general del niño pequeño, por lo tanto, las distorsiones se correlacionan negativamente con la madurez cognoscitiva representada por la habilidad del pensamiento abstracto.

En su estudio buscaron demostrar las siguientes hipótesis:

- los niños suicidas mostraran mas distorsiones en su percepción de la muerte.
- estas distorsiones existirán independientemente de su habilidad general de pensamiento abstracto.

Para su investigación utilizaron 27 niños divididos en tres grupos: suicidas, agresivos y normales; a los que se les aplicó un cuestionario de muerte basado en una versión modificada de Koocher (1974), el cuestionario de Safier acerca de la existencia de vida en objetos animados e inanimados y el subtest de semejanzas del WISC.

A través de estos encontraron lo siguiente: existe una correlación casi significativa entre el pensamiento abstracto y la percepción del concepto de vida, sin embargo, en cuanto al concepto de muerte, aunque se observó que los niños suicidas distorsionan mas frecuentemente este concepto, estas distorsiones parecen ser independientes del desarrollo cognoscitivo general.

Quizás el resultado mas importante que estos autores obtuvieron, fue el hecho de que la amenaza inherente que provoca el pensar acerca de la muerte, afecta la estructura cognoscitiva del niño en dirección a la distorsión y al pensamiento "deseable" acerca de la muerte. Esta percepción defensiva puede servir como una fuerza motivacional nueva para el suicidio. Es decir, los niños conciben, se dan cuenta de lo que es la muerte, y como saben lo que ésta significa, la temen. Para protegerse de ella utilizan diferentes mecanismos de defensa como por ejemplo la fantasía, distorsionando así el concepto de muerte y convirtiéndolo en un fenómeno reversible y temporal. Los niños fantasean con el hecho de que pueden regresar de la muerte y continuar con su vida, solucionando así los problemas que los hayan llevado a tomar la resolución del suicidio. Es por esto que el suicidio se torna "deseable", ya que a la par que soluciona sus problemas, puede revertirse volviendo a la vida.

Gracias a este estudio, se ha visto la importancia que tiene el discutir el significado de la muerte tanto en el tratamiento de niños suicidas, como en la educación general de los niños.

Como ha podido observarse a partir de esta revisión bibliográfica, las investigaciones realizadas para estudiar estos tres conceptos, lejos de concluir en una teoría absoluta, dejan abiertas las puertas para realizar posteriores estudios.

A pesar de que la mayoría de los autores postulan diferentes etapas y exponen diferentes teorías para tratar de explicar el desarrollo de cada uno de estos conceptos, no se ha podido llegar a un acuerdo más o menos general que explique la adquisición de los conceptos de origen de la vida, animismo y muerte.

Se ha visto que las variables tradicionalmente estudiadas, como la edad y el sexo, no son las únicas que influyen en estos conceptos. Es más, la mayoría de los estudios coinciden en que no hay diferencias sexuales que influyan de manera determinante en ellos.

Poco a poco ha cobrado importancia el factor cultural como un factor determinante en estos conceptos. Actualmente no cabe duda que es de gran importancia estudiar el medio ambiente en el cual se desarrollan los niños al investigar los conceptos antes mencionados, ya que estos se encuentran estrechamente vinculados a las costumbres de la sociedad, a la educación, a la vida diaria, a las tradiciones de las diversas culturas, etc. El hecho es que para estos conceptos no caben las generalizaciones y que los resultados que se obtengan dependen de la población estudiada.

El propósito de esta investigación es pues el conocer cómo y cuándo los niños mexicanos adquieren, elaboran y manejan el concepto de vida, integrando en este los conceptos de origen de la vida, animismo y muerte y tomando en cuenta como variables o factores influyentes la edad, el sexo y el nivel socioeconómico. Se espera con ello encontrar datos que apoyen la hipótesis del factor cultural como determinante en estos conceptos ya que México es un país con arraigadas costumbres y marcadas diferencias sociales.

Para ello se ha llevado a cabo esta investigación que plantea las siguientes hipótesis:

HIPOTESIS ORIGEN DE LA VIDA.

1. Será mayor la proporción de niños mayores que elaboran teorías basadas en factores biológicos que en otros factores.
2. Será mayor la proporción de niños pequeños que elaboran teorías basadas en fábulas, clichés tradicionales, tabúes etc.
3. Habrá diferencias significativas en la proporción de sujetos que elaboran diferentes teorías dependiendo de su sexo.

4. Habrá diferencias significativas en la proporción de sujetos que elaboran diferentes teorías dependiendo de su sexo.

HIPOTESIS ANIMISMO.

1. A mayor edad, los niños serán menos animistas.
2. Habrá diferencias significativas en el grado de animismo dependiendo del sexo de los sujetos.
3. Los niños de nivel socioeconómico bajo serán más animistas que los niños de nivel socioeconómico alto.

HIPOTESIS MUERTE.

1. Habrá diferencias en el tipo de dibujos sobre la muerte que realicen los niños de distintas edades.
2. Habrá diferencias significativas en la proporción de sujetos que producen dibujos sobre diversos temas dependiendo del sexo.
3. Habrá diferencias significativas en la proporción de sujetos que producen dibujos sobre diversos temas, dependiendo de su nivel socioeconómico.

METODO.

DISEÑO.

Se trata de un estudio factorial que pretende analizar los efectos de la edad, el sexo y el nivel socioeconómico en los conceptos de origen de la vida, animismo y muerte.

DEFINICION CONCEPTUAL. VARIABLES DEPENDIENTES.

ORIGEN DE LA VIDA.

Por concepto de origen de la vida se entiende el desarrollo de teorías que el niño elabora acerca de cómo se origina la vida, hasta llegar a la que explique con mayor veracidad cómo es que esta comienza. Para evaluar este concepto, se utilizó un cuestionario de 8 preguntas basado en los de Bernstein y Cowan (1975) y Goldman y Goldman (1982). Ver apéndice 1.

ANIMISMO.

Es el atribuirle vida y/o consciencia a objetos inanimados. El niño pasa por diversas etapas que van desde atribuirle vida a objetos animados e inanimados, hasta atribuirle vida sólo a plantas y animales. Para medir animismo se elaboró un cuestionario basado en el propuesto por Dolgin y Behrend (1985). Ver apéndice 2.

MUERTE.

El concepto de muerte se refiere a la serie de concepciones que va teniendo el niño acerca de lo que es la muerte, hasta llegar a comprender que ésta es un proceso permanente, irreversible y universal. Para evaluarlo se utilizó un análisis de los dibujos realizados por los niños respecto a este tema.

DEFINICION OPERACIONAL. FACTORES INFLUYENTES.

SEXO.

Esta variable fue elegida debido a que existen pocos estudios que busquen encontrar diferencias entre ambos sexos; y siendo México un país donde tanto la educación como la cultura marcan diferencias sexuales, se espera que este sea un factor que influya en la adquisición de los conceptos.

NIVEL SOCIOECONOMICO.

Aunque este es un factor muy poco tomado en cuenta por la mayoría de los investigadores, en estudios recientemente realizados en nuestro país, se ha visto que influye de manera significativa tanto en la adquisición como en el realismo de los conceptos.

Los niños que toman parte en este estudio, provienen de dos escuelas representativas de la sociedad mexicana. El criterio para elegir las escuelas, fue la localización geográfica y el tipo de población que acude a ellas. El colegio particular de nivel socioeconómico alto, está ubicado en una de las zonas residenciales exclusivas de la Ciudad de México, asistiendo a él niños residentes de esa y otras zonas de las mismas características. La escuela pública federal de nivel socioeconómico bajo, se encuentra localizada dentro de uno de los campos militares de la Ciudad de México, cuya población está básicamente constituida por los hijos de soldados rasos y personal de intendencia de instituciones militares de la zona. La mayoría de estos niños viven en zonas marginadas que rodean zonas residenciales de la ciudad.

GRADO ESCOLAR.

Se eligió este factor ya que se pretende observar como van evolucionando los conceptos a lo largo del desarrollo. Aunque la edad de los niños va de los 6 a los 11 años, ésta se manejara de acuerdo al grado escolar al que pertenezca el sujeto, siendo estos: 1ero., 3ero. y 5o. de primaria. El rango de edad se eligió debido a que es durante estos años que se presentan cambios más evidentes en el pensamiento de los niños.

SUJETOS.

Para llevar a cabo este estudio, participaron 120 niños de 6 a 11 años de edad; 60 provenientes de nivel socioeconómico alto y 60 de nivel socioeconómico bajo; 60 niños y 60 niñas; 40 de primer grado, 40 de tercer grado y 40 de quinto grado de primaria; los cuales asisten a un colegio particular y una escuela pública federal. Cada sujeto fue elegido al azar de las listas de asistencia de los grupos antes mencionados y distribuidos de la siguiente manera:

	MUJERES	HOMBRES
N.S.E. ALTO	30	30
N.S.E. BAJO	30	30

Cabe mencionar el hecho de que fue necesario ampliar esta muestra con 36 sujetos más, 18 hombres y 18 mujeres provenientes de las escuelas anteriormente mencionadas. Esto se debió a que las respuestas dadas por los niños en el cuestionario de origen de la vida únicamente, se encontraban muy dispersas en las categorías propuestas para su análisis. Por lo tanto, ampliando la muestra fue posible reunir un mayor número de respuestas y así analizarlas estadísticamente.

INSTRUMENTOS.

ORIGEN DE LA VIDA.

Para evaluar el concepto de origen de la vida, se elaboró un cuestionario basado en las preguntas de las encuestas de Cowan y Bernstein (1975) y Goldman y Goldman (1982).

Las preguntas elegidas fueron:

1. de dónde vienen los bebés?
2. cómo se hacen los bebés?

Estas preguntas se intercalaron con otras iguales pero con objetos diferentes:

árbol
casa
lodo (ver apéndice 1).

con el propósito de disfrazar la pregunta principal que se refiere al origen de la vida, ésto para no hacer muy evidente el propósito del estudio y para no impactar mucho al niño despertando su curiosidad sobre un tema que pudiera preocupar a padres y maestros.

ANIMISMO.

Para evaluar el concepto de animismo, se elaboró un cuestionario basado en las preguntas y categorías de Dolgin y Behrend (1984). Estas categorías se combinaron con ciertas acciones elegidas para formar afirmaciones. La tarea propuesta a los niños fue el decidir si estas afirmaciones eran ciertas o falsas.

Como resultado de una aplicación piloto, se observó que los niños tendían a perseverar en sus respuestas, es decir, si a la primera afirmación contestaban cierto, todo el grupo de afirmaciones referentes al mismo objeto recibía la misma respuesta. Por lo tanto se decidió mezclar al azar las afirmaciones, para que así no quedaran juntas afirmaciones con los mismos objetos, eliminándose así la persistencia en las respuestas.

Las categorías elegidas y sus objetos representativos fueron:

1. seres humanos: persona, niño, bebé.
2. personas obviamente no vivas: muerto.
3. animales (mamífero, ave, pez, insecto): perro, pájaro, tiburón, mosca.
4. animales obviamente muertos: pollo rostizado.
5. plantas: árbol.
6. plantas muertas: rama seca.
7. objetos inmóviles que surgen en la naturaleza: piedra.
8. objetos inmóviles hechos por el hombre: crayola.
9. objetos móviles que existen en la naturaleza: nube.
10. objetos móviles hechos por el hombre: carro.

Las acciones a combinar fueron:

1. crecen.
2. pueden morirse.
3. comen.
4. les da sed.
5. sienten dolor.
6. piensan.
7. duermen.
8. pueden moverse por sí mismos.
9. ven.
10. están vivos.

Para cada objeto representativo de las categorías elegidas se creó una afirmación por cada acción a combinar, obteniéndose así un cuestionario de 100 afirmaciones. Como se

mencionó antes, una vez redactadas las 100 afirmaciones se mezclaron al azar para evitar la perseverancia, obteniéndose así el cuestionario de animismo. (Ver apéndice 2).

ejemplos:

las personas crecen.
los muertos pueden morirse
los perros comen
etc.

MUERTE.

Para analizar el concepto de muerte, se analizaron los dibujos elaborados por los propios niños, acompañados de una pequeña composición creada por ellos mismos. Las composiciones de los niños de primer grado fueron grabadas y las de los niños de tercero y quinto grados fueron escritas por ellos mismos al reverso del dibujo.

Adicionalmente fueron utilizadas, para completar la información, las respuestas dadas a las afirmaciones referentes al tema de muerte incluidas en el cuestionario de animismo.

Estas fueron:

- 2. los muertos pueden morirse.
- 12. los muertos comen.
- 22. a los muertos les dá sed.
- 32. los muertos sienten dolor.
- 42. los muertos piensan.
- 52. los muertos duermen.
- 62. los muertos pueden moverse por sí mismos.
- 72. los muertos ven.
- 82. los muertos están vivos.
- 92. los muertos crecen.

Cabe mencionar que anterior a la aplicación definitiva de los instrumentos de evaluación, se realizó una aplicación piloto de cada uno de los cuestionarios, pudiéndose observar que cumplen adecuadamente los objetivos para los que fueron planteados. Los niños de la muestra piloto no dieron signos de fatiga, aburrimiento o perseverancia, ya que cada medición resultó ser amena y de rápida aplicación.

PROCEDIMIENTO.

La investigación se dividió en tres aplicaciones:

1. cuestionario de animismo.
2. cuestionario de origen de la vida.
3. elaboración de dibujos y composiciones de muerte.

ANIMISMO.

Se realizó una aplicación individual para cada uno de los sujetos. Esta se llevó a cabo en un salón proporcionado por cada escuela. Cada salón estaba desocupado y no contaba mas que con algunos escritorios y bancas. No había estímulos distractores y no se permitieron interrupciones, nadie podía entrar o salir una vez iniciada la aplicación.

Durante un periodo de 10 a 20 minutos, cada niño contestó el cuestionario de animismo de acuerdo a las siguientes instrucciones:

"Te voy a leer unas oraciones, lo que tú tienes que hacer es decir si tú crees que lo que yo digo es verdad o mentira".

Si los niños no presentaban dudas, se procedía a aplicar el cuestionario, si no comprendían se les presentaba el siguiente ejemplo:

"Si yo te digo: el pasto es verde, tú que contestas: cierto o falso -----; y si te digo, el sol es morado, tú que contestas -----".

Las respuestas obtenidas de cada niño fueron marcadas en una lista de recolección de respuestas (ver apéndice 3) para su posterior calificación, contando el número de respuestas que denotaran animismo.

ejemplo:

A las piedras les dá sed: cierto

ORIGEN DE LA VIDA.

A la semana siguiente de la aplicación del cuestionario de animismo, se inició la segunda aplicación con el cuestionario de origen de la vida. Esta aplicación se realizó también de manera individual y su duración aproximada por cada niño fue de entre 10 y 15 minutos, realizándose en el mismo salón que la aplicación anterior. Las instrucciones fueron:

"Quiero que me contestes las siguientes preguntas, fíjate bien en lo que te estoy preguntando y piensa bien antes de responder. Puedes decir todo lo que sepas o pienses de lo que te pregunte".

Debido a que se utilizaron preguntas abiertas, las respuestas dadas por cada niño fueron grabadas y transcritas posteriormente para su análisis.

El formato del cuestionario fue el mismo para cada niño, sin embargo, de acuerdo a cada niño y sus respuestas, se les animaba a contestar diciendo:

"qué más me puedes decir?"

"eso es todo lo que sabes?"

"ya me dijiste de dónde vienen, ahora cómo se hacen?"

y para clarificar sus respuestas:

"de dónde vienen los bebés? del estómago, de quién?
de las mamás.

En las ocasiones en las que algún niño se negó a contestar alguna pregunta, no se ejerció presión sobre él ni se le forzó a contestar.

El análisis de las respuestas de origen de la vida se realizó de la siguiente manera:

Para la pregunta "de dónde vienen los bebés?", dos jueces clasificaron las respuestas en categorías derivadas de la totalidad de las respuestas. Para clasificar las respuestas, cada juez las analizó independientemente. Posteriormente, en los casos en los que hubo algún desacuerdo, ambos jueces discutieron las opciones para llegar finalmente a un acuerdo.

Las categorías utilizadas fueron:

1. señoras embarazadas, del estómago o vientre.
2. hospital.
3. médico.
4. no sé.
5. casa.
6. cielo.
7. cigüeña.
8. papá y mamá.
9. frijol o semilla.
10. personas.

Sin embargo, una vez realizada una primera estadística utilizando la χ^2 , pudo observarse que la utilización de estas categorías no era adecuada, ya que sólo una (señoras embarazadas, del estómago o vientre), reunía la mayoría de las respuestas dadas, siendo la proporción para las restantes poco significativa. Así pues se reclasificaron las categorías obteniéndose las siguientes:

1. señoras embarazadas, del estómago o vientre.
2. clichés tradicionales.

Para la segunda pregunta: "Cómo se hacen los bebés?", se siguió el mismo procedimiento que para la primera. Dos jueces clasificaron mediante acuerdos, las respuestas obtenidas en base a las respuestas dadas en las siguientes categorías:

1. pre-existencia.
2. crecimiento.
3. miembro por miembro.
4. del cuerpo o materia del cuerpo de los padres.
5. Dios.
6. no sé.
7. explicación exacta.
8. semilla.
9. doctor.
10. comida.
11. carne de los muertos, de animales o de masa.

Debido a la misma situación que en la primera pregunta, se debió realizar una reclasificación, ya que algunas categorías, aunque interesantes por su tema, debieron eliminarse por no contar con una proporción significativa de respuestas.

La clasificación de categorías quedó de la siguiente manera:

1. pre-existencia.
2. crecimiento.
3. miembro por miembro.
4. del cuerpo o materia del cuerpo de los padres.
5. Dios.
6. explicación exacta.
7. comida.

MUERTE.

A diferencia de las dos aplicaciones anteriores, ésta se realizó en forma grupal. Una semana después de la aplicación del cuestionario de origen de la vida, se formaron grupos de 5 niños y niñas para la realización de los dibujos.

Dentro del salón proporcionado por las escuelas, se colocaron 5 escritorios y bancas colocados uno en cada esquina y uno en el centro del salón, para evitar la cercanía de los niños y una posible imitación en sus dibujos.

A cada niño se le proporcionó un paquete con 12 lápices de colores, un sacapuntas y una hoja blanca de papel junto con las siguientes instrucciones:

"Quiero que hagan un dibujo de lo que ustedes piensan que es la muerte, no deben copiarse porque cada uno piensa diferente y sus dibujos van a ser diferentes. Pueden dibujar lo que a ustedes se les ocurra, siempre y cuando tenga que ver con lo que ustedes creen que es la muerte".

Para los grupos de primero únicamente:

"Después de que terminen, cada uno de ustedes va a venir conmigo para contarme una historia de lo que dibujaron. No hagan comentarios en voz alta".

Las historias compuestas por los niños fueron grabadas y posteriormente transcritas. Esto debido a que en México, en las escuelas públicas, hasta primero de primaria se les enseña a los niños a escribir, por lo que aún no son capaces de escribir una composición. Aunque en las escuelas privadas los niños entran a primer grado sabiendo ya escribir, como un medio de control también se grabaron sus respuestas. Las grabaciones fueron realizadas a medida que cada niño concluía su dibujo. Una auxiliar vigilaba a los niños que seguían dibujando, mientras que en un salón aparte la investigadora entrevistaba de manera individual a cada niño.

Las instrucciones dadas a los niños de 3ero. y 5o. además de la instrucción general, continuaban así:

"Cuando terminen su dibujo, escriban en la parte posterior de la hoja, una composición de su dibujo. Si tienen preguntas acudan a mí, no hagan comentarios en voz alta".

Para realizar su composición se les proporcionó además del material antes mencionado, un lápiz con goma.

En general el tiempo empleado para la realización de los dibujos y composiciones fue de 20 a 30 minutos.

Para la clasificación o análisis de los dibujos del tema de muerte, dos jueces clasificaron estos de acuerdo a los temas representados:

1. enfermedad.
2. accidentes.
3. el muerto.
4. ritual de la muerte.
5. cementerio.
6. personificación de la muerte.
7. asesinatos.
8. juicio final.
9. fantasías.

Al igual que en el cuestionario de origen de la vida, cada juez clasificó individualmente los dibujos, y en los casos en los que hubo desacuerdo, ambos discutieron hasta llegar a un acuerdo.

Al analizar las categorías propuestas, se observó que algunas de ellas se incluían en otras, por lo que se reclasificaron de la siguiente manera:

1. causa de la muerte.
2. el muerto.
3. rituales y cementerio.
4. asesinatos.
5. personificación, juicio final y fantasía.

La categoría de asesinatos puede incluirse en la categoría causa de la muerte, sin embargo, se tomaron como categorías aparte debido al gran número de dibujos que representaban asesinatos. Dentro de la categoría causa de la muerte se incluyeron dibujos cuyo tema principal fuera enfermedad, vejez, accidentes etc.

Por otro lado, los dibujos incluidos dentro del tema juicio final, fueron aquellos que presentaban acontecimientos ocurridos posteriormente a la muerte, en el cielo, en el infierno, con santos, ángeles etc. Los incluidos en la categoría fantasía estaban compuestos por escenas en las que participaban fantasmas, brujas etc.

Las composiciones escritas por los niños, solo fueron consideradas para aclarar el tema del dibujo.

Las aplicaciones fueron realizadas primero en la escuela pública y posteriormente en la escuela particular siguiendo en ambas la misma secuencia. Las aplicaciones dentro de cada escuela se espaciaron una semana entre una y otra para evitar contaminaciones entre los cuestionarios.

Se llevaron a cabo en el transcurso del horario escolar, sacando a los niños de clases, con el permiso de sus profesores, para realizar cada aplicación. En la escuela pública se utilizaron las horas dedicadas a educación artística y educación física para evitar que los niños perdieran clases, esto fue una petición de la directora de la escuela. En el colegio particular no hubo ninguna limitación.

Cabe mencionar que solamente las directoras de ambas instituciones conocieron el propósito de la investigación. Esto fue necesario para evitar que la información trascendiera a los niños y esto influyera en los resultados.

No hubo quejas ni de los padres, ni de los profesores, respecto a la investigación realizada.

ESTADISTICA.

La estadística utilizada para analizar cada uno de los conceptos fue la siguiente:

Para el cuestionario de animismo se realizó un análisis de varianza.

Para el concepto de origen de la vida, se realizó un análisis de contenido a través de la correlación χ^2 .

Para el concepto de muerte se realizó el análisis de contenido para los dibujos y un análisis de varianza para los items de muerte del cuestionario de animismo.

RESULTADOS.

I. ORIGEN DE LA VIDA.

Respecto a las hipótesis:

1. Será mayor la proporción de niños mayores que elaboran teorías basadas en factores biológicos que en otros factores.

2. Será mayor la proporción de niños pequeños que elaboran teorías menos realistas.

Se obtuvieron los siguientes resultados:

Para la pregunta: "de dónde vienen los bebés?" no se encontraron diferencias significativas debidas a la edad. ($\chi^2=3.88$ p < .15). (ver apéndice 6 tabla 1).

Para la pregunta: "cómo se hacen los bebés?" no se pudo realizar el análisis de frecuencias debido al alto número de casillas con frecuencias esperadas menores a 5. (Ver apéndice 6 tabla 4).

Respecto a la hipótesis:

1. Habrá diferencias significativas en la proporción de niños que elaboran distintas teorías dependiendo de su sexo.

Se encontró lo siguiente:

Para la pregunta: "de dónde vienen los bebés?" no se encontraron diferencias significativas debidas al sexo. ($\chi^2=.21$ p < .60). (Ver apéndice 6 tabla 2).

Para la pregunta: "cómo se hacen los bebés?" no se encontraron diferencias significativas debidas al sexo. ($\chi^2=5.484$ p < .50). (Ver apéndice 6 tabla 5).

Respecto a la hipótesis:

1. Habrá diferencias significativas en la proporción de niños que elaboran distintas teorías dependiendo de su nivel socioeconómico.

Se obtuvieron los siguientes resultados:

Para la pregunta: "de dónde vienen los bebés?" se encontró una tendencia por parte de los niños de nivel socioeconómico alto a generar teorías basadas en el embarazo y el vientre de la madre; mientras que los niños de nivel socioeconómico

bajo tendían a generar teorías basadas en clichés tradicionales. ($\chi^2=3.14$ p_{l.}08). (Ver apéndice 6 tabla 3).

Para la pregunta: "cómo se hacen los bebés?" se encontraron diferencias significativas debidas al nivel socioeconómico ($\chi^2=14.085$ p_{l.}035). Los niños de nivel socioeconómico alto generaron teorías basadas en el papel que juegan el cuerpo de los padres y el proceso de reproducción, mientras que los niños de nivel socioeconómico bajo generaron teorías menos realistas en las que se concibe la formación del bebé a partir de la comida que ingiere la madre, o bien a partir de la configuración miembro por miembro. (Ver apéndice 6 tabla 6).

II. ANIMISMO.

Respecto a la hipótesis que postula que los niños mayores serán menos animistas, se encontraron diferencias significativas:

[$F(2,105)=5.333$ p_{l.}0065], siendo los niños mayores quienes obtuvieron los puntajes más bajos en la escala de animismo. (Ver apéndice 7 tablas 1 y 2).

Respecto a la hipótesis:

1. Habrá diferencias significativas en el grado de animismo dependiendo del sexo de los niños, no se encontraron diferencias significativas debidas al sexo.

[$F(1,105)=1.290$ p_{l.}2574]. (Ver apéndice 7 tablas 1 y 3).

Respecto a la hipótesis:

1. Los niños de nivel socioeconómico bajo serán más animistas que los de nivel socioeconómico alto, se encontraron diferencias significativas.

[$F(1,105)=35.611$ p_{l.}0000], siendo los niños de nivel socioeconómico bajo quienes obtuvieron los puntajes más altos en la escala de animismo.

Así mismo se observó una diferencia significativa en la interacción de edad y nivel socioeconómico:

[$F(2,105)=5.736$ p_{l.}0047], siendo los niños más pequeños y de nivel socioeconómico bajo quienes obtuvieron los puntajes más altos en la escala de animismo.

(Ver apéndice 7 tablas 1 y 4).

III. MUERTE.

Respecto a la hipótesis:

1. Habrá diferencias en el tipo de dibujo sobre la muerte que realizan los niños de distintas edades: no se encontraron diferencias significativas debidas a la edad: [$\chi^2_0 = 9.39$ p \leq .30]. (Ver apéndice 8 tabla 1).

Respecto a la hipótesis:

1. Habrá diferencias en la proporción de niños que producen dibujos sobre diversos temas dependiendo de su sexo, se encontró una tendencia por parte de los niños a presentar dibujos sobre temas mas fantasiosos que las niñas: [$\chi^2_0 = 8.97$ p \leq .08]. (Ver apéndice 8 tabla 2).

Respecto a la hipótesis:

1. Habrá diferencias en la proporción de niños que producen dibujos sobre diversos temas dependiendo de su nivel socioeconómico, se encontraron diferencias significativas debidas al nivel socioeconómico: [$\chi^2_0 = 13.625$ p \leq .01], siendo los niños de nivel socioeconómico alto quienes con mayor frecuencia realizaron dibujos sobre asesinatos, y los de nivel socioeconómico bajo sobre la apariencia del muerto. (Ver apéndice 6 tabla 3).

IV. MUERTE. CUESTIONARIO DE ANIMISMO.

Se encontraron diferencias significativas en la calificación de los ítems sobre muerte de la escala de animismo debidas a la edad:

[$F(2,105) = 9.284$ p \leq .0004], siendo los niños más pequeños quienes cometieron más errores en dicha prueba. (Ver apéndice 9 tablas 1 y 2).

Se encontraron diferencias significativas en la calificación de los ítems sobre muerte de la escala de animismo debidas al nivel socioeconómico:

[$F(1,105) = 31.234$ p \leq .0000], siendo los niños de nivel socioeconómico bajo quienes cometieron más errores en dicha prueba. (Ver apéndice 9 tablas 1 y 4).

DISCUSION.

El sexo, la edad y el nivel socioeconómico parecen influir de diferente manera sobre los conceptos de vida tratados en esta investigación.

Confirmando lo encontrado en la gran mayoría de los estudios realizados acerca del origen de la vida, el animismo y la muerte; el factor que menos influye sobre la adquisición y desarrollo de dichos conceptos es el sexo. La edad muestra su influencia provocando que el desarrollo de cada uno de estos conceptos sea secuencial, es decir, que vaya de lo más primitivo a lo más complejo; mientras que el nivel socioeconómico de los sujetos, influye de manera determinante provocando diferencias significativas en la evolución de los conceptos de vida.

Siendo el objetivo de esta investigación el descubrir la influencia del sexo, la edad y el nivel socioeconómico sobre los conceptos de origen de la vida, animismo y muerte; se analizará por partes lo obtenido a través de los resultados, para posteriormente establecer una conclusión general.

SEXO Y ORIGEN DE LA VIDA. SEXO Y ANIMISMO. SEXO Y MUERTE.

A través de los medios utilizados para analizar la influencia que ejerce el sexo sobre los conceptos de origen de la vida y animismo, no se encontró diferencia alguna en los conceptos de niños y niñas; lo cual concuerda con los resultados obtenidos por Bernstein y Cowan (1975) y Lucas, Linke y Sedgwick (1979).

Para evaluar estos conceptos se utilizaron dos cuestionarios estructurados que no permitían en cierta manera respuestas imaginativas, creativas o más elaboradas, sino que exigían de los niños respuestas concretas. Así pues es posible que de haberse utilizado instrumentos más flexibles, como en el caso del concepto de muerte, se hubieran presentado diferencias significativas entre niños y niñas como sucedió en dicho concepto; y no concluir, como en este caso, que las líneas de desarrollo de ambos conceptos, siguen una misma dirección tanto en hombres como en mujeres.

Sin embargo esto no sucede con el concepto de muerte. Para la hipótesis propuesta: "habrá diferencias en la proporción de niños que producen dibujos sobre diversos temas dependiendo de su sexo", a pesar de no haber alcanzado un nivel de significancia estadística, los datos parecen indicar una tendencia por parte de los niños a presentar dibujos sobre temas más fantasiosos que las niñas. Esto sugiere la posibilidad de que las niñas tienden a poseer un concepto de muerte más realista que los niños.

Mientras que las niñas dibujaron con más frecuencia temas relacionados con los rituales de la muerte como son: los velorios, entierros, el cementerio etc.; los niños dibujaron como temas principales los asesinatos, historias acerca del juicio final, fantasías y personificaciones de la muerte. (Ver ejemplos apéndice 4).

Las diferencias encontradas pueden deberse a los roles establecidos por la sociedad a cada sexo. En nuestra sociedad se educa a los niños a ser agresivos y a las niñas a ser pasivas. Inclusive los Juegos de ambos lo comprueban. Mientras que las niñas juegan con las muñecas a ser mamás, maestras y actualmente actrices y cantantes; los niños practican deportes rudos y se divierten convirtiéndose en superhéroes intergalácticos que luchan contra supuestos enemigos. Así las niñas a través de sus juegos son más realistas y los niños van envolviéndose más en actividades imaginativas y fantasiosas.

Esto mismo puede transferirse a los temas elegidos por unos y otros al dibujar lo que ellos creen que es la muerte. Las niñas eligen temas mas realistas de lo que es la muerte y los niños continúan evadiendo la realidad refugiándose en la fantasía o expresando su agresividad al realizar sus dibujos. Este resultado confirma lo previamente reportado por Gilligan (1982). Lo obtenido a raíz de estos estudios, permite recomendar el profundizar en el estudio de las diferencias sexuales en posteriores investigaciones.

EDAD Y ORIGEN DE LA VIDA.

De acuerdo a los resultados obtenidos, no pudieron observarse diferencias significativas debidas a la edad en este concepto. No por esto se pretende establecer que la edad no influya en la adquisición y desarrollo del concepto de origen de la vida.

Para la pregunta "de dónde vienen los bebés?", los resultados parecen indicar que desde pequeños, por lo menos a los seis años, los niños saben perfectamente que los bebés provienen de sus madres, es decir, de mujeres embarazadas, del vientre o matriz de la madre etc.; y que este conocimiento no cambia al madurar el niño debido a que es correcto. Speece y Brent (1984) han encontrado pruebas de que es entre los cinco y los siete años que los niños comienzan a adquirir los conceptos de vida, lo que concuerda con lo encontrado en este estudio.

ejemplos:

Patricia primer grado.

"de dónde vienen los bebés?- de la panza de sus mamás".

Victor tercer grado.
 "de dónde vienen los bebés?- de las mamás".

Miguel quinto grado.
 "de dónde vienen los bebés?- del vientre materno".

A pesar de que para la pregunta "cómo se hacen los bebés?" los datos encontrados no pudieron analizarse estadísticamente dada la distribución en las casillas; estos sugieren que los niños, tal como lo propuso Freud (1908), no pasan de una teoría a otra como si fueran etapas, hasta llegar a una que explique de manera científica el nacimiento de los niños, sino que las van elaborando de acuerdo a sus experiencias, información recibida etc.

Así pues se observó que los niños de primer y tercer grado (sobre todo éstos últimos), respondieron con teorías que implican pre-existencia, confirmando lo establecido por Piaget (1929) y Bernstein y Cowan (1975), más que para otras categorías. (Ver apéndice 5 tabla 4).

ejemplos:

Verónica primer grado.

"cómo se hacen los bebés?- nacen -cómo?- las mamás los sacan de su panza.- Y cómo los hacen?- chiquitos".

Leon primer grado.

"cómo se hacen los bebés?- a cada ratito, la mamá lo tiene en la panza y también un tubito que les dá de comer. Lo que la mamá come ya masticado se lo come el bebé, y va creciendo y creciendo hasta que se lo sacan".

Eduardo tercer grado.

"cómo se hacen los bebés?- se van desarrollando en el estómago de nuestras mamás, y cuando nacen ya nacen mejor.- Cómo se van desarrollando?- primero es una bolita y luego se van desarrollando, luego crecen más y más y luego ya nacen".

Fernanda tercer grado.

"cómo se hacen los bebés?- no se hacen, nacen naturalmente. De chiquitos a ya grandes. Cuando ya a la mamá le está doliendo mucho, va al hospital y se lo sacan ya grandecito, no tan chiquito.

Los niños de quinto grado fueron los únicos que dieron explicaciones científicas para el nacimiento, sin embargo, igual número de niños de quinto dieron respuestas que involucran al cuerpo de los padres como el medio principal para la formación de los bebés. (Ver apéndice 6 tabla 4).

Ejemplos:

Gabriela quinto grado.

"cómo se hacen los bebés?- Este, con un espermatozoide del papá y un óvulo de la mamá. Y qué pasa?- se unen y se forma el bebé".

Jose Daniel quinto grado.

"cómo se hacen los bebés?- Cuando el espermatozoide se junta con el óvulo.- Y luego qué pasa?- Comienza a formarse y nace a los nueve meses".

Catalina quinto grado.

"cómo se hacen los bebés?- Los hace Dios.- Y cómo los hace?- De carne y hueso - De quién? - de su mamá".

Erika quinto grado.

"Cómo se hacen los bebés?- se hacen de carne y hueso.- De quién?- de la mamá.

Así pues, aunque no puede hablarse de una secuencia de teorías que ligadas lleven a la adquisición de este concepto, son los niños mayores quienes a través de la educación, la adquisición de información etc. elaboran teorías más realistas del origen de la vida. Esto, una vez más, nos lleva a lo dicho por Piaget (1929) referente a que a mayor edad los niños han tenido más oportunidades de desarrollar una comprensión más realista de los conceptos, ya que tienen experiencias directas, mayor interacción lingüística y más formas de transmisión por otros.

EDAD Y ANIMISMO.

Los resultados obtenidos concuerdan con la teoría propuesta por Piaget y los obtenidos por Lucas, Linke y Sedgwick (1979) y Williamson et. al. (1982). El animismo sigue un desarrollo secuencial, disminuyendo a medida que el niño madura y progresa en edad.

A medida que esto sucede, el niño va adquiriendo capacidades que le permiten distinguir lo vivo de lo no vivo, y así adquirir el concepto. En la escala de animismo, fueron los niños más grandes quienes obtuvieron los puntajes más bajos, es decir, son menos animistas, confirmandose así la hipótesis propuesta. (Ver apéndice 7 tabla 2).

EDAD Y MUERTE.

En cuanto a la primera hipótesis que propone que "habrá diferencias en el tipo de dibujos sobre muerte que realizan los niños de distintas edades", no se encontraron diferencias significativas. Es decir, los temas elegidos por los niños, no varían de acuerdo a la edad, no hay un tema representativo para cada edad, ni los temas elegidos son más realistas a medida que los niños crecen.

Sin embargo, para ampliar la información obtenida a través de los dibujos, se analizaron las respuestas de los niños para las preguntas del cuestionario de animismo que involucran el tema de muerte. El análisis dió como resultado que los niños de primer grado fallan mucho más que los mayores al atribuirle características propias de un ser vivo a uno no vivo. Esto coincide con lo reportado por Tallmer, Formanek y Tallmer (1974), Nagy (1948), Speece y Brent (1984) y White, Elson y Prawat (1978).

ejemplos:

Mario Alberto primer grado.
 los muertos si pueden morirse.
 los muertos no comen.
 a los muertos no les dá sed.
 los muertos no sienten dolor.
 los muertos no piensan.
 los muertos si duermen.
 los muertos si pueden moverse por sí mismos.
 los muertos si ven.
 los muertos si están vivos.
 los muertos si crecen.

Julieta tercer grado.
 los muertos no pueden morirse.
 los muertos no comen.
 a los muertos no les dá sed.
 los muertos no sienten dolor.
 los muertos no piensan.
 los muertos si duermen.
 los muertos no pueden moverse por sí mismos.
 los muertos no ven.
 los muertos si están vivos.
 los muertos no crecen.

Armando quinto grado.
 los muertos no pueden morirse.
 los muertos no comen.
 a los muertos no les dá sed.
 los muertos no sienten dolor.
 los muertos no piensan.
 los muertos no duermen.
 los muertos no pueden moverse por sí mismos.
 los muertos no ven.
 los muertos no están vivos.
 los muertos no crecen.

A través de esto puede afirmarse que la adquisición del concepto de muerte sigue un desarrollo secuencial que puede ir ligado al animismo. Los niños pequeños no aciertan al atribuir vida o no vida a los objetos animados e inanimados, y mucho menos son capaces de establecer qué características corresponden a los vivos y cuáles a los muertos.

A medida que son capaces de diferenciar entre lo animado y lo inanimado, adquieren la capacidad de diferenciar entre lo vivo y lo muerto o lo no vivo, obteniendo así el concepto maduro de muerte, lo cual ha sido apoyado por lo establecido por Ciborowski y Price-Williams (1982).

NIVEL SOCIOECONOMICO Y ORIGEN DE LA VIDA.

Para ambas hipótesis elaboradas con el fin de obtener información respecto a las concepciones de los niños acerca de este concepto, se obtuvieron diferencias importantes, lo cual sugiere que el nivel socioeconómico influye de manera determinante en la elaboración de teorías en los niños.

Para la pregunta "de dónde vienen los bebés?" se encontró una tendencia por parte de los niños de nivel socioeconómico alto a generar teorías basadas en el embarazo y el vientre materno, mientras que los niños de nivel socioeconómico bajo tendieron a generar teorías basadas en clichés tradicionales.

ejemplos:

Mercedes N.S.E. Alto.
 "de dónde vienen los bebés?- de la panza de sus
 mamás".

Nahlelly N.S.E. Alto.
 "de dónde vienen los bebés?- del estómago de las
 mamás".

Federico N.S.E. Alto.
"de dónde vienen los bebés?- de la matriz de la madre".

Mónica N.S.E. Bajo.
"de dónde vienen los bebés?- del hospital".

Fabiola N.S.E. Bajo.
"de dónde vienen los bebés?- del cielo.

Jose Antonio N.S.E. Bajo.
"de dónde vienen los bebés?- los traen las cigüeñas".

Aunque podría esperarse que fueran los niños de nivel socioeconómico bajo, quienes dieran respuestas más realistas que los de nivel socioeconómico alto, debido a que son ellos quienes tienen experiencias directas con el nacimiento de los bebés, ya que a menudo presencian en su casa la llegada de sus hermanitos al mundo, los resultados demuestran que es todo lo contrario.

En la sociedad mexicana, la educación sexual recién comienza a abrirse. Cada día son más las escuelas y los padres que buscan darles una educación más adecuada y acertada a sus hijos y alumnos, pero esto comienza a darse en los niveles socioeconómicos medio y alto principalmente.

Aunque no existen aún datos que avalen esto, puede observarse que para los niños de nivel socioeconómico bajo es muy difícil hablar de cuestiones que involucren al sexo, ya que aunque tienen información proveniente de observaciones directas, no han recibido una explicación que clarifique sus dudas, y, como en la mayoría de sus hogares el sexo aun es un tabú, utilizan la fantasía como un mecanismo de defensa ante algo que no alcanzan a comprender por falta de información adecuada. (Orbach y Glaubman 1979).

ejemplos:

Saúl N.S.E. Bajo.
"de dónde vienen los bebés?- de ... no sé. Piensa un poco, tú de dónde crees que vienen?- de ... la tierra. Estaban en ... en una casa ... con una ... señora".

Dora Luz N.S.E. Bajo.
"de dónde vienen los bebés?- Eso sí no sé, porque no nos lo han enseñado. Y tú de dónde crees que vienen?- dicen que salen por la panza, pero yo no sé".

Por el contrario, los niños de nivel socioeconómico alto, tienen a su alcance mas información, y por lo general cuentan con padres que pueden brindarles explicaciones mas claras y abiertas para resolver sus dudas.

Al responder a la pregunta "cómo se hacen los bebés?" se observó también una influencia determinante del nivel socioeconómico. Los niños de nivel socioeconómico alto generaron teorías basadas en el papel que juegan el cuerpo de los padres y el proceso de reproducción, mientras que los niños de nivel socioeconómico bajo generaron teorías menos realistas en las que se concibe la formación del bebé a partir de la comida que ingiere la madre, la configuración miembro por miembro o la utilización de leyendas y tradiciones dentro de la explicación.

ejemplos:

Julieta N.S.E. Alto.

"cómo se hacen los bebés?- Por medio de la mamá, ella se alimenta y el bebé se va haciendo.- De qué se va haciendo el bebé?- de la misma carne de la mama".

Isabel N.S.E. Alto.

"Cómo se hacen los bebés?- se reproducen y desarrollan adentro del estómago de su mamá y nacen a los nueve meses".

Alfredo N.S.E. Alto.

"Cómo se hacen los bebés?- Están en el estómago de la mamá y con la comida que ella come se van alimentando y van creciendo hasta que nacen.- Y cómo llegaron al estómago?- El papá y la mamá hacen el amor y ya".

Jose Ramon N.S.E. Alto.

"Cómo se hacen los bebés?- Los bebés? De los padres. - Y cómo se hacen?- Los papás hacen el amor, se unen el espermatozoide con el óvulo y se forma el bebé".

Rodrigo N.S.E. Bajo.

"Cómo se hacen los bebés?- Los bebés? Con pura carne y con huesos... De quién?- Los huesos son de las calacas y la carne es de Dios.- Y cómo se hacen?- Los hace Dios.- Dónde?- Arriba en su casa".

Samuel N.S.E. Bajo.

"Cómo se hacen los bebés?- Con masa de tortilla.- Y cómo se hacen?- Primero hacen una bola y les hacen sus ojos, boca, su nariz y todo lo demás.- Quién los hace?- las señoras.- Dónde?- En su casa".

Israel N.S.E. Bajo.

"Cómo se hacen los bebés?- Comer.- Comer?- Comida, sopa.- Pero cómo se hacen los bebés?- Con la comida que nascan las mujeres.- Y qué pasa?- Crecen los bebes en la panza de las señoras".

Lourdes N.S.E. Bajo.

"Cómo se hacen los bebés?- Primero es una bolita y después se les van formando sus patitas y sus manitas, su cabecita con todo y después su cuerpecito y despues nacen".

La explicación dada para la pregunta "de dónde vienen los bebés?" explica también lo obtenido por la pregunta "cómo se hacen los bebés?". No obstante puede ahondarse en el papel que juegan la cultura y las tradiciones en la adquisición de este concepto.

Las tradiciones principalmente, van muy unidas al nivel socioeconómico bajo en la sociedad mexicana, lo cual se ve reflejado en los ejemplos anteriores. Estas tradiciones se refieren a la creación del mundo y los seres humanos provenientes de leyendas indígenas, como las encontradas en el Popol-Vuh, y que han sido transmitidas de generación en generación como una herencia verbal del pasado de nuestra cultura.

Esto no sucede en las clases superiores, ya que estas tienen contacto con tradiciones europeas y norteamericanas siendo más cosmopolitas que el nivel socioeconómico bajo.

Las familias de nivel socioeconómico bajo mexicano, provienen, en su mayoría, de pueblos en los que el pasado cultural sigue presente y forma parte de la vida y la educación. Así pues, los padres o el niño mismo utilizan "fábulas" para explicar el origen de la vida. Los niños de nivel socioeconómico alto están más alejados de esta situación y son más estimulados, teniendo mayor información; por lo tanto, aunque no presencien el nacimiento de un bebé directamente, reciben información más verídica, por lo que son capaces de elaborar teorías más realistas respecto a la formación de los bebés que los de nivel socioeconómico bajo.

NIVEL SOCIOECONOMICO Y ANIMISMO.

Los resultados obtenidos para este concepto, marcan la importante influencia que sobre él ejerce el nivel socioeconómico (Mead 1932, Ciborowski y Price-Williams 1982). Los niños de nivel socioeconómico bajo obtuvieron en esta medición los puntajes más altos, siendo por lo tanto más animistas que los de nivel socioeconómico alto.

Los niños de nivel socioeconómico bajo, vienen arrastrando deficiencias en cuanto a estimulación, educación, atención etc. Aunque su educación cultural sea rica en tradiciones y costumbres tienen vacíos y dudas que no pueden llenar ni responder con los conocimientos que tienen por lo que echan a volar su imaginación.

Al no recibir la información necesaria de su medio, su desarrollo cognoscitivo se va retrasando (Tyler 1973, Globerman 1983, Speece y Brent 1984) provocando una adquisición mas lenta de los conceptos. Esta es una explicación, que puede clarificar los resultados; los niños de nivel socioeconómico bajo no obtienen las habilidades necesarias al mismo ritmo que los de nivel socioeconómico alto, lo que provoca las diferencias. Por otra parte, cabe la posibilidad de que el animismo sea parte del acervo cultural de este estrato social, por lo que se recomienda continuar las investigaciones en este aspecto.

NIVEL SOCIOECONOMICO Y MUERTE.

Una vez más se mostró la importancia del factor nivel socioeconómico como influyente en los conceptos estudiados. En este caso, se encontraron las siguientes diferencias significativas en cuanto al tema de los dibujos realizados: los niños de nivel socioeconómico alto fueron quienes con mayor frecuencia realizaron dibujos sobre asesinatos, y los de nivel socioeconómico bajo sobre la apariencia del muerto. (Ver apéndice 5). Esto concuerda con la hipótesis propuesta y con lo reportado por Tallmer, Formanek y Tallmer (1974), Sanfeliz y Fernandez (1983) y Atwood (1984) quienes han encontrado, al igual que este estudio, que los niños de nivel socioeconómico bajo, tienen un concepto mas realista que los de nivel socioeconómico alto, teniendo el nivel socioeconómico efectos importantes en el realismo con el que se concibe la muerte. Esto se debe posiblemente a que los niños de nivel socioeconómico bajo se encuentran mucho mas expuestos a experiencias directas con la muerte que los de nivel socioeconómico alto. Así pues, quiéranlo o no, cuando culmina la adquisición de este concepto, éste suele ser mas realista que el de los niños de nivel socioeconómico alto.

Sin embargo, al revisar los items del cuestionario de animismo referentes a la muerte, se observó que los niños de nivel socioeconómico bajo cometieron mas errores que los de nivel socioeconómico alto, dándoles características de seres vivos a seres no vivos. (Ver apéndice 9 tabla 4).

Esto puede deberse al instrumento de medición utilizado. Mientras que para medir los conceptos de origen de la vida y animismo se utilizó una entrevista estructurada en base a un cuestionario, para medir el concepto de muerte se dejó a los niños en libertad de que expresaran mediante un dibujo su concepción de la muerte. Los resultados indican que los niños de nivel socioeconómico

alto tienen conceptos más realistas en lo que a origen de la vida y animismo se refiere, y también en su concepto de muerte si se toman en cuenta solo los ítems de muerte del cuestionario de animismo.

Ahora bien, al realizar sus dibujos los niños de nivel socioeconómico bajo en realidad no están probando tener un concepto más maduro, sino muestran ser más concretos dibujando y expresando lo que ellos conocen de la muerte: los rituales, el cementerio, los velorios; pero si se ahonda o profundiza más en su concepción de la muerte como pudo hacerse con el cuestionario de animismo, se puede ver el desconocimiento que tienen de los conceptos de universalidad, irreversibilidad y disfuncionalidad. Lo cual sugiere que no son ellos quienes poseen un concepto maduro de muerte como indican sus dibujos.

Con los niños de nivel socioeconómico alto, lo que puede suceder, es que al darles la oportunidad de expresar mediante dibujos lo que ellos creen que es la muerte, combinan la realidad con la imaginación utilizando la estimulación que su medio ambiente les ha proporcionado, mostrando su creatividad al dibujar. Esto, al analizar únicamente los dibujos, sugeriría que poseen un concepto menos maduro que los niños de nivel socioeconómico bajo. Sin embargo, al analizar los ítems del cuestionario de animismo, se observó que desde pequeños los niños de nivel socioeconómico alto cuentan con los conceptos de universalidad, irreversibilidad y disfuncionalidad y por ende poseen un concepto maduro de muerte. (Ver apéndice 9 tabla 2).

Así pues, los resultados encontrados en esta investigación demuestran que el nivel socioeconómico es el factor primordial en la adquisición y realismo de los conceptos analizados; ya que a la vez de afectar profundamente el desarrollo cognoscitivo, conforma la cosmovisión infantil.

BIBLIOGRAFIA.

- Atwood V.A., "Children's Concept of Death: A Descriptive Study", Child Study Journal, Vol. 14, no. 1, 1984.
- Bernstein A.C.; Cowan Ph., "Children's Concepts of How People Get Babies", Child Development, 1975, 46.
- Bernstein J.E., "Children's Concepts of Death", Current Topics in Early Education, 1977, 1.
- Braselton T.B.; Koslowski B.; Mann M., "The Origins of Reciprocity: The Early Infant Interaction", publicado en el libro de Roseblum L., The Effect of the Infant on its Care-Giver, New York, Wiley, 1974.
- Bullock M., "Animism in Childhood Thinking: A New Look to an Old Question", Developmental Psychology, 1985, Vol 21, No. 2.
- Childers P.; Wimmer M., "The Concept of Death in Early Childhood", Child Development, 1971, 42.
- Ciborowski T.; Price-Williams D., "Animistic Cognition: Some Cultural, Conceptual, and Methodological Questions for Piagetian Research", Cultural Perspectives on Child Development, Edited by Wagner D.A.; Stevenson H.W., Ed. Freeman, 1982.
- Dolgin K.G.; Behrend D.A., "Children's Knowledge About Animates and Inanimates", Child Development, 1984, 55.
- Freud A., "Normality and Pathology in Childhood: Assessments of Development", The Writings of Anna Freud, Vol VI, International Universities Press, Inc., New York, 1965.
- Freud S., "Teorias Sexuales Infantiles", Obras Completas de Sigmund Freud; Tomo II; (1905-1915 [1917]) Ensayos XXVI-XCVI; Editorial Biblioteca Nueva, Madrid (originalmente publicado en 1908).
- Fu V.R.; Billingham R.E., "Internality and Externality in Animistic Thinking", Psychological Reports, 1980, 46.
- Goldman R.; Spelke E., "The Development of Thoughts About Animate and Inanimate Objects, Implications for Research on Social Cognition, 1982.
- Goldman R.; Spelke E.; Mecke M., "Pre-Schoolers Use of Criteria for Distinguishing Animate from Inanimate Objects", Paper presented at the NATO Conference on the Acquisition of Symbolic Skills; KEELE England, July 1982.
- Gibson E.J.; Spelke E.S., "The Development of Perception"; Handbook of Child Psychology; Ed. Mussen.
- Gilligan C.; In a Different Voice; Harvard University Press, 1982.
- Globerson T., "Mental Capacity and Cognitive Functioning: Developmental and Class Differences", Developmental Psychology, 1983, Vol 19, No. 2.
- Goldman R.J.; Goldman J.D., "How Children Perceive the Origin of Babies and the Roles of Mothers and Fathers in Procreation: A Cross National Study", Child Development, 1983, 53.
- Holster S.L., El Desarrollo del Concepto de Muerte en el Niño, (sin nombre de publicacion ni fecha).

- Kane B., "Children's Concepts of Death", The Journal of Genetic Psychology, 1979, 134.
- Keller J.W.; Sherry D.; Piotrowski C., "Perspectives on Death: Child Developmental Study", Journal of Psychology, 1984, 118.
- Klingensmith S.W., "Child Animism: What the Child Means by Alive", Child Development, Vol 24 No. 1 (March 1953).
- Koocher G.P., "Conversations With Children About Death-Ethical Considerations in Research", Journal of Clinical Child Psychology, 1974, Summer.
- Koocher G.P., "Childhood Death and Cognitive Development", Developmental Psychology, 1973, 3.
- Koocher G.P., "Talking With Children About Death", American Journal of Orthopsychiatry, 1974, 44.
- Kreidler H.; Kreidler Sh., "Children's Concepts of Sexuality and Birth", Child Development, 1969, 55.
- Lavan S., "Desarrollo del Concepto de Muerte en el Niño: Un análisis de Dibujos"; Tesis en proceso; Universidad Anahuac.
- Lonetto R., Children's Conceptions of Death, Springer Pu. Co. 1980.
- Looft W.R.; Bartz W.H., "Animism Revived", Psychological Bulletin, 1969, 71.
- Lucas A.M.; Linke R.D.; Sedgwick P.P., "Schoolchildren's Criteria for Alive: A Content Analysis Approach", Journal of Psychology, 1979, 103.
- Manaster G., "Animism: Conceptual and/or Psychometrically Based Confusion", Psychological Reports, 1980, 47.
- Maurer A., "Maturation of Concepts of Death", Journal of Medical Psychology, 1966, 39.
- Mead H., "An Investigation of the Thought of Primitive Children With Special Reference to Animism", Journal of the Royal Anthropology Institute of Great Britain, 1932, 62.
- Menig-Peterson C.; Mc.Cabe A., "Children Talk About Death", Omega, 1977-78, 8, (4).
- Nagy H., "The Child's Theories Concerning Death", Journal of Genetic Psychology, 1948, 73.
- Orbach I.; Glaubman H., "Children's Perception of Death as a Defensive Process", Journal of Abnormal Psychology, 1979, Vol 88, No. 6.
- Piaget J., The Child's Conception of the World, New York: Harcourt Brace 1929.
- Piaget J., The Child's Conception of Physical Causality, London, Kegan Paul, 1930.
- Piaget J., Children's Philosophies, C. Murchinson (Ed.), A Handbook of Child Psychology, (2nd. Ed), Worcester, Mass: Clark University Press, 1933.
- Piaget J., Seis Estudios de Psicología, Barcelona: Seix Barral, 1981.
- Russell R.W., "The Development of Animistic Concepts in the Child", Psychological Bulletin, 1939, Vol 36.

- Sanfeliz A.; Bulnes M.; Serrano M.E.; Lozano M.; "Deceaos en Niños Mexicanos: Efectos de la Edad y el Nivel Socioeconomico", trabajo presentado en el Congreso Interamericano de Psicología, Caracas, Venezuela, 1985.
- Sanfeliz A.; Fernandez C.; "Concepto de Muerte en Niños Mexicanos: Efectos de la Edad y el Nivel Socioeconomico", Congreso Internacional de Psicología, Acapulco, Mexico, 1984.
- Sanfeliz A.; Lerner L.; Lillienthal I.; Menes M.; "Years in Mexican Children Effects of Age and Socioeconomic Status", trabajo presentado en la Convencion Anual de la American Psychological Association, Los Angeles, Ca., 1985.
- Schwartz R.G.; "Presuppositions and Children's Metalinguistic Judgments: Concepts of Life and the Awareness of Animacy Restrictions", Child Development, 1980, 51.
- Sheehan N.W.; Papalia-Finlay D.E.; Hooper F.H.; "The Nature of the Life Concept Across the Life-Span", International Journal of Aging and Human Development, Vol 12(1), 1980.
- Speece M.W.; Brent S.B.; "Children's Understanding of Death: A Review of 3 Components of a Death Concept"; Child Development, 1984, 55.
- Tallmer M.; Formanek R.; Tallmer R.; "Factors Influencing Children's Concepts of Death", Journal of Clinical Psychology, Summer 1974.
- Townley K.; Thornburg K.; "Maturation of the Concept of Death in Elementary School Children", Summer 1980, Educational Research Quarterly, Vol 5, No 2.
- Wass H.; Dinklage R.; Gordon S.; Sparks C.; Tatum J.; "Use of Play for Assessing Children's Death Concepts: A Reexamination"; Educational Psychology, 1984, 3.
- Weininger O.; "Young Children's Concepts of Dying and Dead", Psychological Reports, 1979, 44.
- White E.; Elsom B.; Prawat R.; "Children's Conceptions of Death", Child Development, 1978, 49.
- Williamson P.A.; Kelley M.F.; Waters B.; "Animistic Thought in Young Children, Effects of Probing", Perceptual and Motor Skills, 1982, 54.
- Williamson P.A.; "The Effects of Methodology and Level Development on Children's Animistic Thought", Journal of Genetic Psychology, 1981, 138.

APENDICE 1.**CUESTIONARIO DE ORIGEN DE LA VIDA.**

1. Cómo se hace un árbol?
2. De dónde vienen los bebés?
3. De dónde vienen los árboles?
4. Cómo se hace el lodo?
5. De dónde vienen las casas?
6. De dónde viene el lodo?
7. Cómo se hacen los bebés?
8. Cómo se hacen las casas?

APENDICE 2.

CUESTIONARIO DE ANIMISMO.

1. Las personas crecen.
2. Los muertos pueden morirse.
3. Los perros comen.
4. A los pollos rostizados les da sed.
5. Los arboles sienten dolor.
6. Las ramas secas piensan.
7. Las piedras duermen.
8. Las crayolas pueden moverse por sí mismas.
9. Las nubes ven.
10. Los carros están vivos.
11. Los niños pueden morirse.
12. Los muertos comen.
13. A los pajaros les da sed.
14. Los pollos rostizados sienten dolor.
15. Los arboles piensan.
16. Las ramas secas duermen.
17. Las piedras pueden moverse por sí mismas.
18. Las crayolas ven.
19. Las nubes están vivas.
20. Los carros crecen.
21. Los bebes comen.
22. A los muertos les da sed.
23. Los tiburones sienten dolor.
24. Los pollos rostizados piensan.
25. Los arboles duermen.
26. Las ramas secas pueden moverse por sí mismas.
27. Las piedras ven.
28. Las crayolas están vivas.
29. Las nubes crecen.
30. Los carros pueden morirse.
31. A las personas les da sed.
32. Los muertos sienten dolor.
33. Las moscas piensan.
34. Los pollos rostizados duermen.
35. Los arboles pueden moverse por sí mismos.
36. Las ramas secas ven.
37. Las piedras están vivas.
38. Las crayolas crecen.
39. Las nubes pueden morirse.
40. Los carros comen.
41. Los niños sienten dolor.
42. Los muertos piensan.
43. Los perros duermen.
44. Los pollos rostizados pueden moverse por sí mismos.
45. Los arboles ven.
46. Las ramas secas están vivas.

47. Las piedras crecen.
48. Las crayolas pueden morirse.
49. Las nubes comen.
50. A los carros les da sed.
51. Los bebes piensan.
52. Los muertos duermen.
53. Los pajaros pueden moverse por sí mismos.
54. Los pollos rostizados ven.
55. Los arboles están vivos.
56. Las ramas secas crecen.
57. Las piedras pueden morirse.
58. Las crayolas comen.
59. A las nubes les da sed.
60. Los niños sienten dolor.
61. Las personas duermen.
62. Los muertos pueden moverse por sí mismos.
63. Los tiburones ven.
64. Los pollos rostizados están vivos.
65. Los arboles crecen.
66. Las ramas secas pueden morirse.
67. Las piedras comen.
68. A las crayolas les da sed.
69. Las nubes sienten dolor.
70. Los carros piensan.
71. Los nios pueden moverse por sí mismos.
72. Los muertos ven.
73. Las moscas están vivas.
74. Los pollos rostizados crecen.
75. Los arboles pueden morirse.
76. Las ramas secas comen.
77. A las piedras les da sed.
78. Las crayolas sienten dolor.
79. Las nubes sienten.
80. Los carros duermen.
81. Los bebes ven.
82. Los muertos estan vivos.
83. Los perros crecen.
84. Los pollos rostizados pueden morirse.
85. Los arboles comen.
86. A las ramas secas les da sed.
87. Las piedras sienten dolor.
88. Las crayolas piensan.
89. Las nubes duerman.
90. Los carros pueden moverse por sí mismos.

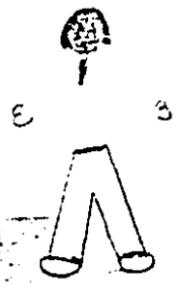
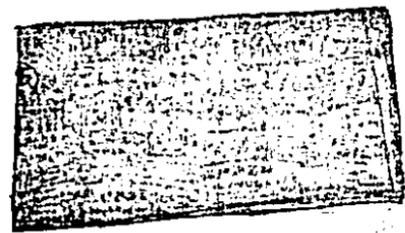
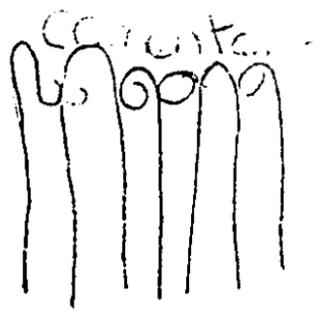
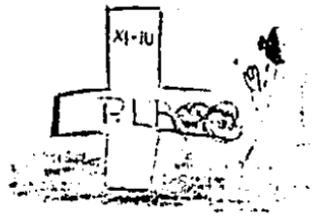
91. Las personas están vivas.
92. Los muertos crecen.
93. Los pajaros pueden morirse.
94. Los pollos rostizados comen.
95. A los arboles les da sed.
96. Las ramas secas sienten dolor.
97. Las piedras piensan.
98. Las crayolas duermen.
99. Las nubes pueden moverse por sí mismas.
100. Los carros ven.

APENDICE 3.

LISTA DE RECOLECCION DE RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE ANIMISMO.

NO. ITEM	CIERTO	FALSO	NO. ITEM	CIERTO	FALSO	NO. ITEM	CIERTO	FALSO
1.			34.			67.		
2.			35.			68.		
3.			36.			69.		
4.			37.			70.		
5.			38.			71.		
6.			39.			72.		
7.			40.			73.		
8.			41.			74.		
9.			42.			75.		
10.			43.			76.		
11.			44.			77.		
12.			45.			78.		
13.			46.			79.		
14.			47.			80.		
15.			48.			81.		
16.			49.			82.		
17.			50.			83.		
18.			51.			84.		
19.			52.			85.		
20.			53.			86.		
21.			54.			87.		
22.			55.			88.		
23.			56.			89.		
24.			57.			90.		
25.			58.			91.		
26.			59.			92.		
27.			60.			93.		
28.			61.			94.		
29.			62.			95.		
30.			63.			96.		
31.			64.			97.		
32.			65.			98.		
33.			66.			99.		
						100.		

MESES 4
TARDI EL CANTANTO 10
SE VOI FERRUDO

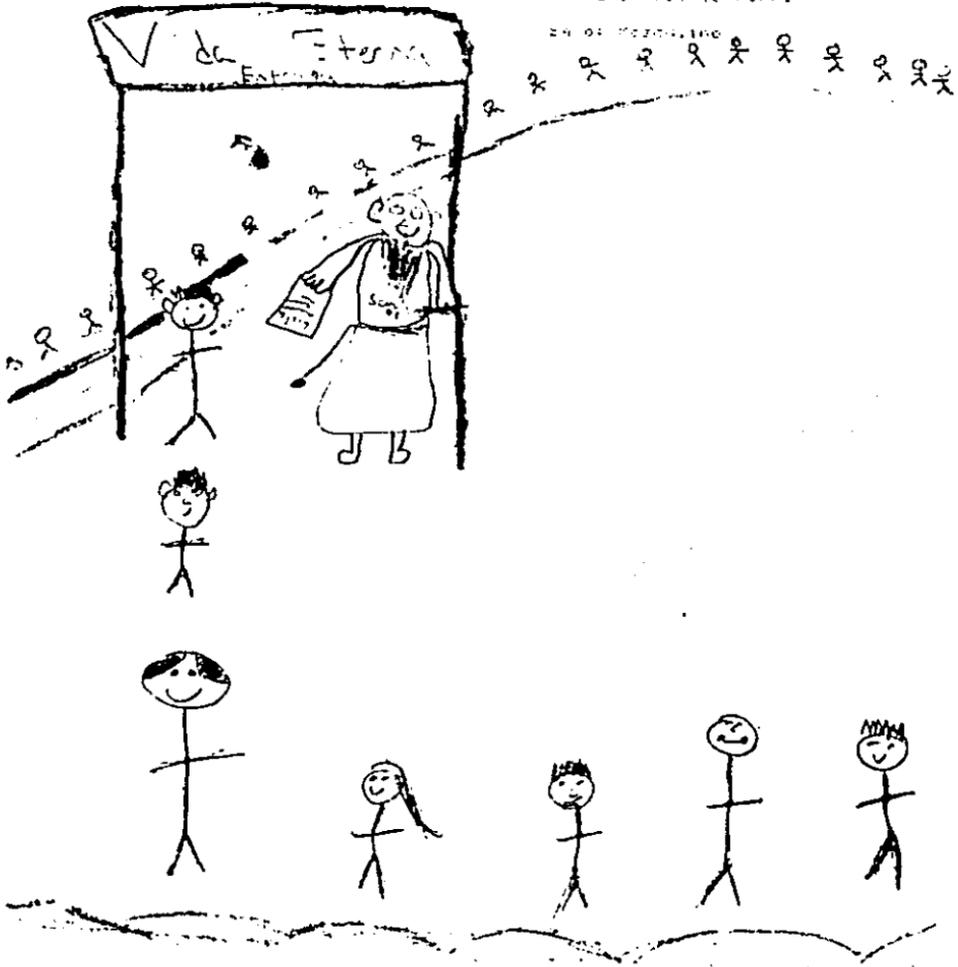


Plant. Valencis. nitida.
Genet. Pomerans



Tempo de Favela

24 de Dezembro

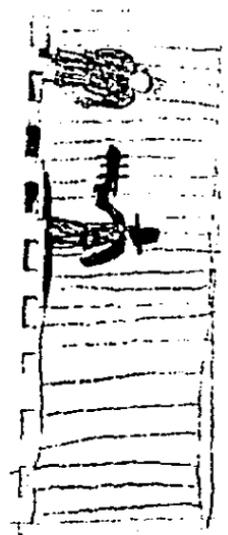


Tendi, Ferdinando C.

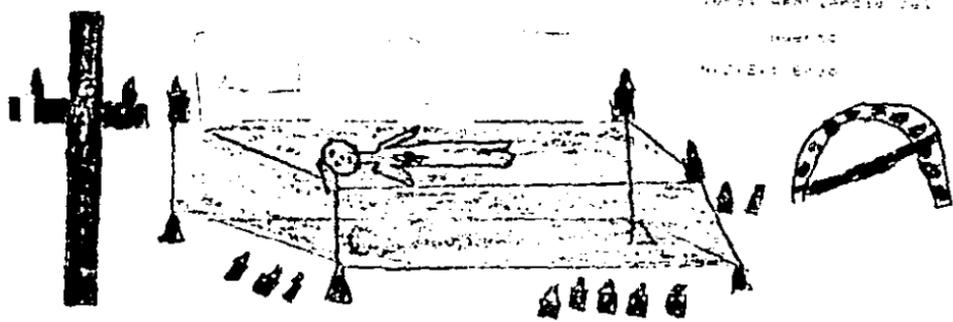
Genos Masculino



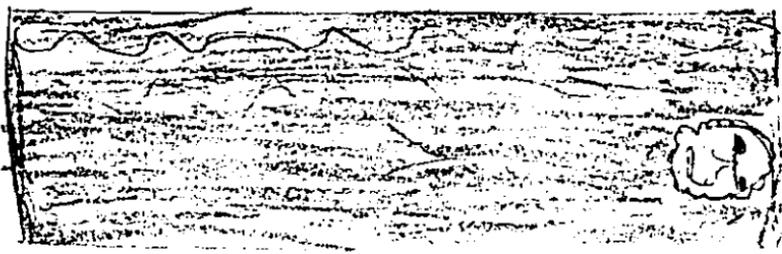
Terra ussintu
Fonozia
Sera di Marculia

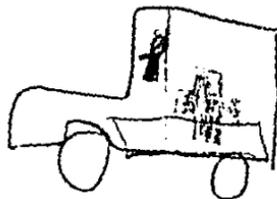
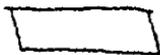
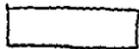
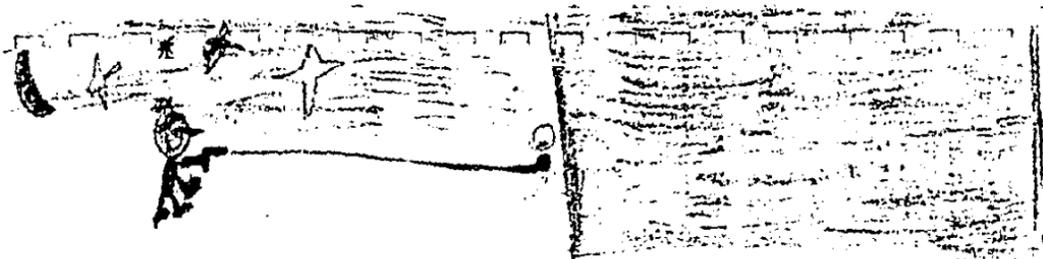


George F.
East West Land Co.
New York
New York City

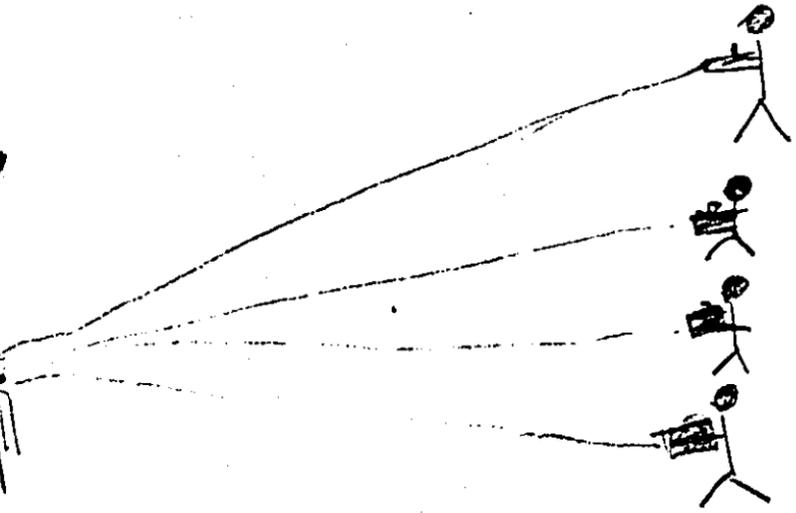


Com. Española del
Puerto
N.º 5.850





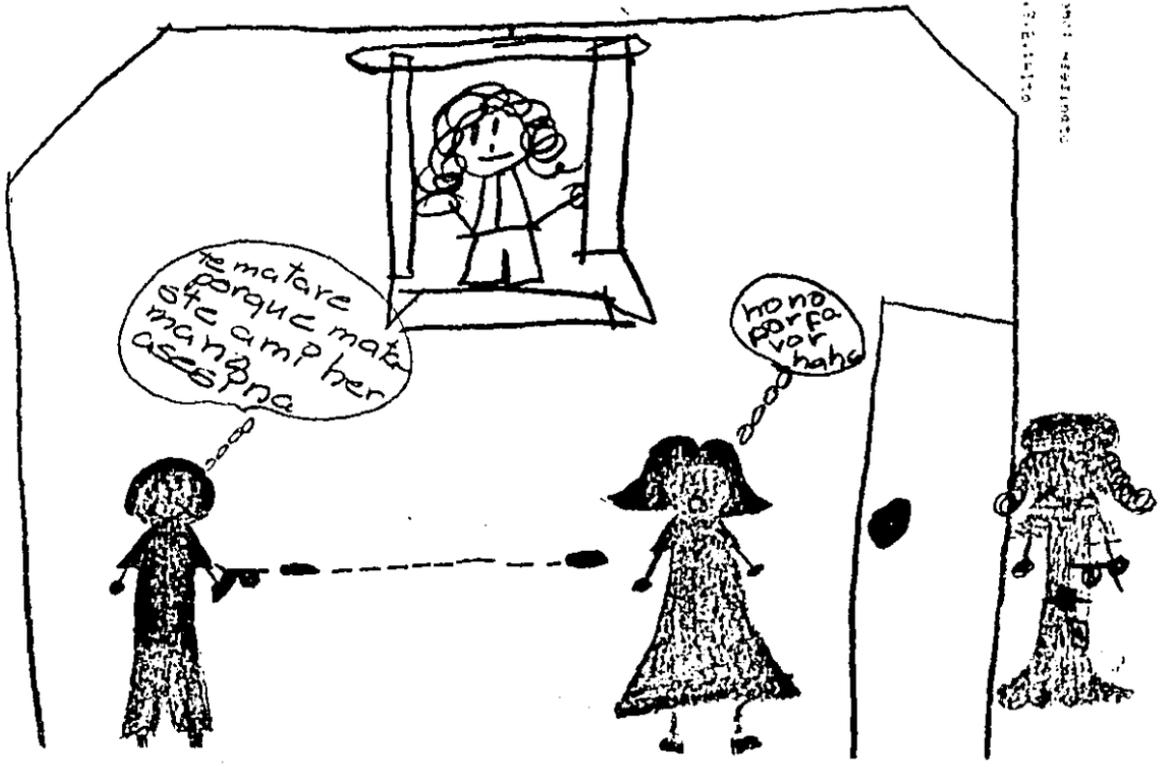
2025 RELEASE UNDER E.O. 14176



Preparen
Apuhten
Puezo

14001 44810000
4-5 2-1 1-1-10





APENDICE 6.

TABLA NO. 1

PROPORCION DE NIÑOS DE CADA EDAD QUE RESPONDIERON A LA PREGUNTA: "DE DONDE VIENEN LOS BEBES?" DE ACUERDO A LAS CATEGORIAS DE:

1. MUJERES EMBARAZADAS.
2. CLICHES TRADICIONALES.

EDAD	CATEGORIAS		TOTALES
	1	2	
PRIMER GRADO	35	13	48
	38.94	9.15	
TERCER GRADO	46	6	52
	42.07	9.92	
QUINTO GRADO	42	10	52
	42.07	9.92	
TOTALES	123	29	152

38.94 9.15

TABLA NO. 2

PROPORCION DE NIÑOS SEGUN SU SEXO, QUE RESPONDIERON A LA PREGUNTA:
"DE DONDE VIENEN LOS BEBES?" DE ACUERDO A LAS CATEGORIAS DE:

1. MUJERES EMBARAZADAS.
2. CLICHES TRADICIONALES.

SEXO	CATEGORIAS		TOTALES
	1	2	
FEMENINO	61	13	74
	59.92	14.11	
MASCULINO	62	16	79
	63.11	14.11	
TOTALES	123	29	152

(2m. 21. P. 50)

TABLA NO. 3

PROPORCION DE NIÑOS SEGUN SU NIVEL SOCIOECONOMICO, QUE RESPONDIERON A LA PREGUNTA: "DE DONDE VIENEN LOS BEBES?" DE ACUERDO A LAS CATEGORIAS DE:

1. MUJERES EMBARAZADAS.
2. CLICHES TRADICIONALES.

N.S.E.	CATEGORIAS		TOTALES
	1	2	
ALTO	55	19	75
	60.69	14.50	
BAJO	58	19	77
	61.30	14.69	
TOTALES	132	38	152

$\chi^2_{(1)} = 3.14$ $P < .02$

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

TABLA NO. 4

PROPORCION DE NINOS SEGUN SU EDAD, QUE RESPONDIERON A LA PREGUNTA:
"COMO SE HACEN LOS BEBES?" DE ACUERDO A LAS CATEGORIAS:

1. PREEXISTENCIA
2. CRECIMIENTO
3. MIEMBRO POR MIEMBRO
4. CUERPO DE LOS PADRES
5. DIOS
6. EXACTO
7. COMIDA

EDAD	CATEGORIAS							TOT.
	1	2	3	4	5	6	7	
PRIMER GRADO	14	3	3	3	6	0	6	45
	12.00	5.25	3.75	11.5	1.00	4.55	1.75	
TERCER GRADO	21	6	1	13	2	0	5	49
	10.50	5.62	3.97	12.25	4.30	4.95	3.97	
QUINTO GRADO	7	3	2	15	4	15	1	39
	15.04	6.65	4.92	17.25	4.55	5.27	4.29	
TOTALES	42	17	12	37	17	15	12	148

TABLA NO. 5

PROPORCION DE NINOS SEGUN SU SEXO, QUE RESPONDIERON A LA PREGUNTA:
"COMO SE HACEN LOS BEBES?", DE ACUERDO A LAS CATEGORIAS:

1. PREEXISTENCIA
2. CRECIMIENTO
3. MIEMBRO POR MIEMBRO
4. CUERPO DE LOS PADRES
5. DIOS
6. EXACTO
7. COMIDA

SEXO	CATEGORIAS							TOT.
	1	2	3	4	5	6	7	
FEMENINO	15	9	7	12	6	4	6	67
MASCULINO	25	8	5	13	5	11	8	75
TOTALES	40	17	12	25	11	15	14	142

(4) = 3.454 PL. 50

TABLA NO. 6

PROPORCIÓN DE NIÑOS DE ACUERDO A SU NIVEL SOCIOECONÓMICO, QUE RESPONDIERON A LA PREGUNTA: "COMO SE HACEN LOS BEBES?" DE ACUERDO A LAS CATEGORÍAS:

1. PREEXISTENCIA
2. CRECIMIENTO
3. MIEMBRO POR MIEMBRO
4. CUERPO DE LOS PADRES
5. DIOS
6. EXACTO
7. COMIDA

		CATEGORÍAS							
N.S.E.		1	2	3	4	5	6	7	TOT.
ALTO	20	10	3	25	3	12	4	30	
		12.70	9.13	6.42	20	7.02	5.10	2.43	
BAJO	32	7	9	12	7	3	5	35	
		13.23	7.81	5.81	17	5.97	6.39	5.51	
TOTALES	42	17	12	37	12	15	12	149	

$$\chi^2 = 14.095 \quad P < .005$$

APENDICE 7.

TABLA NO. 1

ANALISIS DE VARIANZA EN LA ESCALA DE ANIMISMO.

EFFECTO	SUMA DE CUADRADOS	D.F.	M	F	P
SEMO -	35.0924	1	35.0924	1.230	.2574
EDAD B	786.0120	2	393.0060	5.330	.0065
H.S.E. C	2639.0910	1	2639.0910	35.811	.0000
A X B	184.5344	2	92.2672	1.252	.2997
A X C	65.6334	1	65.6334	1.165	.2927
B X C	845.4220	2	422.7110	5.736	.0047
A X B X C	37.7329	2	18.8664	.663	.5220
within	7738.0130	105	73.6954		

TABLA NO. 2

DIFERENCIAS EN LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN LA ESCALA DE ANIMISMO, DE ACUERDO A LOS DISTINTOS GRUPOS DE EDAD.

	PRIMER GRADO	TERCER GRADO	QUINTO GRADO
\bar{x}	13.4071	7.3	7.775

TABLA NO. 3

DIFERENCIAS EN LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN LA ESCALA DE ANIMISMO DE ACUERDO AL SEXO.

	FEMENINO	MASCULINO
\bar{x}	9.7547	10.5666

TABLA NO. 4

DIFERENCIAS EN LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN LA ESCALA DE ANIMISMO, DE ACUERDO AL NIVEL SOCIOECONOMICO.

	N.S.E. ALTO	N.S.E. BAJO
7	4.8881	14.4333

APENDICE 8.

TABLA NO. 1

PROPORCION DE NINOS SEGUN SU EDAD, QUE REALIZARON DIBUJOS DE MUERTE DE ACUERDO A LOS TEMAS:

1. CAUSA DE LA MUERTE
2. EL MUERTO
3. RITUAL Y CEMENTERIO
4. ASESINATO
5. PERSONIFICACION, JUICIO FINAL Y FANTASIA

EDAD	CATEGORIAS					TOTALES
	1	2	3	4	5	
PRIMER GRADO	3	6	11	5	3	34
	4.4	8.23	10.80	6.55	5.92	
TERCER GRADO	7	7	11	11	2	39
	5.0	6.97	11.85	7.22	2.62	
QUINTO GRADO	5	7	12	5	8	37
	3.09	6.78	11.54	7.12	5.44	
TOTALES	18	20	24	21	18	109

$\bar{X} = 9.09$ $S^2 = 11.30$

TABLA NO. 2

PROPORCION DE NIROS SEGUN SU SEXO, QUE REALIZARON DIBUJOS ACERCA DE LA MUERTE, DE ACUERDO A LOS TEMAS:

1. CAUSA DE LA MUERTE
2. EL MUERTO
3. RITUAL Y CEMENTERIO
4. ASESINATO
5. PERSONIFICACION, JUICIO FINAL Y FANTASIA

SEXO	CATEGORIAS					TOTALES
	1	2	3	4	5	
FEMENINO	2 7.15	11 9.54	21 16.32	5 10.01	7 3.06	52
MASCULINO	7 7.24	9 10.45	13 17.77	16 10.34	12 9.23	57
TOTALES	15	20	24	21	19	109

$\chi^2 = 0.97$ P < 0.05

TABLA NO. 3

PROPORCION DE NINOS SEGUN SU NIVEL SOCIOECONOMICO, QUE REALIZARON DIBUJOS ACERCA DE LA MUERTE, DE ACUERDO A LOS TEMAS:

1. CAUSA DE LA MUERTE
2. EL MUERTO
3. RITUAL Y CEMENTERIO
4. ASESINATO
5. PERSONIFICACION, JUICIO FINAL Y FANTASIA

		CATEGORIAS					
N.S.E.	1	2	3	4	5	TOTALES	
ALTO	9	4	13	16	9	56	
	7.73	10.27	17.46	16.79	9.75		
Bajo	5	16	16	5	10	52	
	7.29	3.72	16.52	10.21	9.23		
TOTALES	14	20	29	21	19	109	

$\chi^2 = 13.625$ $P < .01$

APENDICE 9.

TABLA NO. 1

ANALISIS DE VARIANZA DE LOS ITEMS DE MUERTE EN LA ESCALA DE ANIMISMO.

EFEECTO	SUMA DE CUADRADOS	D F	M	F	P
SEXO A	3.8943	1	3.8943	1.711	.1907
EDAD B	42.2622	2	21.1311	9.284	.0004
H.S.E. C	71.0942	1	71.0942	31.334	.0000
A X B	1.5556	2	.7778	.342	.7162
A X C	.5150	1	.5150	.226	.6405
B X C	39.7989	2	19.8994	8.742	.0025
A X B X C	2.6789	2	1.3395	.596	.5522
within	239.0000	105	2.2762		

TABLA NO. 2

DIFERENCIAS EN PUNTAJES OBTENIDOS EN LOS ITEMS DE MUERTE DE LA ESCALA DE ANIMISMO, DE ACUERDO A LOS DISTINTOS GRUPOS DE EDAD.

	PRIMER GRADO	TERCER GRADO	QUINTO GRADO
\bar{x}	3.1	.75	.95

TABLA NO. 3

DIFERENCIAS EN LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN LOS ITEMS DE MUERTE DE LA ESCALA DE ANIMISMO, DE ACUERDO AL SEXO.

	FEMENINO	MASCULINO
1	1.05	1.4166

TABLA NO. 4

DIFERENCIAS EN LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN LOS ITEMS DE MUERTE DE LA ESCALA DE ANIMISMO, DE ACUERDO AL NIVEL SOCIOECONOMICO.

N.S.E. ALTO	N.S.E. BAJO
1.15	2.015