Procesos Psicológicos y Sociales Vol. 2 Año 2006 No. 1

ISSN 1870 - 5618

Investigación.

EL DESARROLLO COGNOSCITIVO COMO DETERMINANTE DEL ORIGEN DEL CONCEPTO DE MUERTE

Sinuhe Ladrón de Guevara López.
Universidad Veracruzana.
Facultad de Psicología-Xalapa.
E-mail: tacosinus@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo es un estudio exploratorio en el cual se utilizarán dos enfoques de la psicología del desarrollo: la teoría de Piaget y la de Vygotski, así como también el contexto cultural relacionado con la muerte en la población mexicana para establecer la fase del desarrollo cognoscitivo del niño en la que se establece o genera de una manera total el concepto de muerte así como las particularidades relacionadas explicadas por el contexto cultural. Para lo anterior se construyeron dos grupos, ambos de 15 niños, el primero formado por niños de 6 años de edad pertenecientes a la fase preoperatorio y el segundo formado por niños de 10 años de edad pertenecientes a la fase operacional concreta. Dicha muestra fue seleccionada en la ciudad de Xalapa, Ver., en la escuela primaria Manuel R. Gutiérrez. A dichos niños se les presentó una serie de imágenes para aplicarles posteriormente un cuestionario que calificaba el nivel de adquisición del concepto de muerte. Las respuestas se analizaron a través de la comparación de las medidas de tendencia central y una única respuesta mediante el análisis cualitativo. Los resultados señalaron que existen diferencias significativas entre ambos grupos y se concluye que las respuestas se vuelven más complejas de acuerdo al desarrollo cognoscitivo.

Palabras clave: Desarrollo cognoscitivo, concepto de muerte, contexto cultural, psicología evolutiva y componentes.

ABSTRACT

The present work is an exploratory study in which two approaches of the psychology of the development will be used: the theory of Piaget and the theory of Vygotski, as well as the cultural context related to the death in the Mexican population to establish the phase of the cognitive development of the children in whom one settles down or it generates of a total way the concept of death as well as the related particularities explained by the cultural context. For the previous thing two groups were constructed, both of 15 children, first formed by children of 6 years of age pertaining to the preoperating phase and the second formed by children of 10 years of age pertaining to the concrete operational phase. This sample was selected in the city of Xalapa, Ver., in the elementary school Manuel R. Gutiérrez. To these children a series of images appeared to them to later apply a questionnaire to them that described the level as acquisition of the death concept. The answers analyzed through the comparison of the measures of central tendency and an only answer by means of the qualitative analysis. The results indicated that significant differences between both groups exist and it concludes that the answers become more complex according to the cognitive development.

Key words: Cognitive development, concept of death, cultural context, evolutionary psychology and component

INTRODUCCIÓN.

La inteligencia sirve como evidencia del desarrollo cognoscitivo, el que un niño pueda comprender de una manera más cercana a la realidad su propio mundo, brindará herramientas para que analicemos como es que el niño se explica los fenómenos que acontecen a su alrededor.

La generación de conceptos, no es un suceso al azar sino que implica una continuidad de acontecimientos que evidencian las maneras como

el niño va asimilando, acomodando y organizando toda una serie de experiencias que protagoniza en su vida diaria. Una de estas experiencias, que consideramos significativa para la construcción del concepto que indagamos es la forma como se vive la muerte en México y en sus regiones, se explica y desarrolla de una manera particularmente diferente a la de otras naciones. Aquí la muerte no se ve como algo totalmente terminal, sino que implica el paso hacia otra dimensión u otro mundo. En esta forma la cultura brinda herramientas o libertades para que el niño se desarrolle de una manera cada vez mas adecuada conforme al contexto en el que vive.

En la presente investigación se utilizaron dos enfoques de la psicología del desarrollo: la teoría de Piaget y la de Vigotsky, así como también el contexto cultural relacionado con la muerte en la población mexicana para establecer la fase del desarrollo cognoscitivo del niño en la que se establece o genera de una manera total el concepto de muerte así como las particularidades relacionadas explicadas por el contexto cultural.

El objetivo general de la presente investigación fue establecer cual es la relación entre el desarrollo cognoscitivo del niño y la aparición del concepto de muerte. Teniendo como objetivos específicos 1. Evaluar en qué etapa del desarrollo cognoscitivo está más presente la concepción de la muerte. 2. Identificar qué componentes del concepto de la muerte (realización, separación, inmovilidad, irrevocabilidad, causalidad, disfuncionalidad, universabilidad, insensibilidad, apariencia, personificación) están presentes en las etapas preoperacional concreta y operacional concreta y 3. Ofrecer información para contribuir a la investigación sistemática sobre cómo es que se desarrolla el concepto de la muerte en los niños de la ciudad de Xalapa del estado de Veracruz, México.

Antecedentes.

Los estudios realizados sobre esta línea de investigación muestran grandes aportaciones, ya que permiten conocer más de cerca la realidad del

mundo del niño y cómo es que el desarrollo cognitivo se va presentando a través de las explicaciones que el propio niño hace acerca del mundo en el que vive. Si bien es cierto que podríamos citar a Jean Piaget como el primero o el precursor de dichos estudios, por su obra “La representación del mundo en el niño” (1933), tampoco se puede dejar a un lado el estudio realizado por Nagy en 1948.

Para Nagy, los niños pasaban por un proceso para poder comprender la muerte. Para él, los niños de entre 3 y 5 años, contemplaban a la muerte como una partida, como un sueño temporal, pero que inclusive puede llegar a ser reversible (citado por Kane 1979:172) Los niños de esta edad por lo regular sienten curiosidad por saber si la persona vive otra vida después de haber sido sepultado (Schoepke, 2003:11). Entre los 5 y 9 años, Nagy (citado por Kane 1979:142) comenta que los niños creen que puede ser algo observable, cuyas causas podrían ser exteriores y que puede ser evitada. También ellos pueden entender la muerte como un proceso terminal, de alguna manera entienden la muerte como algo que ronda a las personas y que tiene como objetivo atrapar a las personas. En esta edad, señala Nagy (citado por Schoepke, 2003:12) la muerte puede tomar formas como las de un esqueleto, un fantasma o un ángel por que los niños tienen una fuerte aversión a la muerte siendo representada: como una persona, una realidad externa y remota de los niños. A los 9 años los niños entienden los aspectos biológicos de la muerte y que éste es un evento inevitable; sin embargo, la sensación de que la muerte es un castigo persiste (Nagy citado por Kane, 1979:142). Siendo entonces ésta edad en la que el niño entiende la muerte como un proceso que sucede dentro de nosotros, que es terminal y que es universal (Nagy citado por Schoepke, 2003:14).

Después de aquel estudio se han realizado algunos otros, que a continuación señalaré, sintetizándolos para después encontrar características comunes. En 1979 Barbara Kane realizó un estudio con 122 niños cuyas edades oscilaban entre los 3 y los 12 años de edad, los cuales fueron entrevistados para determinar la naturaleza y el desarrollo del concepto que tenían sobre la muerte y el impacto de la experiencia en dicho concepto. En

dicho estudio se utilizaron las siguientes categorías para saber si estaba presente o no el concepto: *realización, separación, inmovilidad, irrevocabilidad, causalidad, disfuncionalidad, universabilidad, insensibilidad, apariencia y personificación.*

Como conclusiones de los resultados obtenidos señalaron que: a) El concepto de los niños sobre la muerte estaba constituido ya cuando incluían las categorías que se señalaban en dicha investigación. b) Los niños van comprendiendo las categorías como parte de un transcurso que comienza por la ausencia, continuando a la inexactitud para terminar en una presencia completa de los componentes de la muerte. c) El concepto de la muerte en los niños se desarrolla como una función de la relación entre la edad y la maduración. d) La experiencia que los niños tengan con sucesos funestos acelera el desarrollo del concepto de la muerte sólo hasta antes de los 6 años. e) El desarrollo del concepto, podría dividirse en tres fases, relacionadas a su vez con las fases propuestas por Piaget. Pero la conclusión más importante o más relevante que se encontró en dicho estudio fue que los niños de 8 años y mayores ya presentan ideas consistentes sobre un concepto de muerte más próximo a la realidad.

El concepto de la muerte se ha tratado de relacionar con diferentes variables, en 1986 Israel Orbach, Yigal Groos y Devora Berman publicaron los resultados de un estudio en el que intentaban investigar el impacto de la edad, la inteligencia y la ansiedad como factores que impactan el concepto de muerte, contemplando la muerte en animales y en humanos.

Esta investigación que realizaron se llevó entre 107 niños, prácticamente la mitad niños y la mitad niñas; ellos estaban divididos en 3 subgrupos según sus edades, dichos grupos eran: de 6 a 7, de 8 a 9 y de 10 a 11 años. A su vez los chicos de cada subgrupo fueron divididos según sus niveles de alta o baja ansiedad. Después se les aplicó dos sub-tests que son parte de la batería WISC-R en donde se repartieron según su C. I, resultando altos o bajos de inteligencia según los resultados de dicha prueba.

A los niños se les aplicó dos cuestionarios: el primero acerca de la muerte en animales y el segundo acerca de la muerte en humanos. El concepto de muerte en este estudio estaba compuesto por las siguientes categorías: causalidad, finalidad, irreversibilidad y universabilidad.

Los resultados mostraron que algunas categorías que implica el concepto de muerte como la irreversibilidad son más fáciles de comprender que otras, por ejemplo la causalidad y también se encontró que el concepto de muerte de los humanos es adquirido mas rápidamente que el concepto de muerte en los animales, excepto por la característica de la terminalidad. En suma, la interacción entre inteligencia, ansiedad y edad, afecta diferencialmente cada una de las categorías que componen el concepto. Esto sugiere que el concepto de la muerte es complejo y muy amplio, y que depende de variables como la personalidad y la inteligencia. Se concluye que este desarrollo corresponde al patrón general de crecimiento.

En 1987 Susan M. Jay, Vicki Green, Sharon Jonson, Steven Caldwell y Rupert Nitschke condujeron un estudio comparativo entre niños sanos y niños con cáncer para encontrar alguna diferencia entre el desarrollo del concepto de muerte. Dicho estudio tenía dos objetivos, los cuales eran: investigar las diferencias en el concepto de muerte entre niños sanos y niños con cáncer e investigar en la muestra de los pacientes de oncología los efectos de las variables de enfermedad y de experiencias previas en el concepto de la muerte.

Se manejaron 8 categorías para definir el concepto de muerte: *animismo, antropomorfismo, causalidad, personificación, la idea abstracta de la muerte, la universabilidad, la propia muerte y la irrevocabilidad*. A través de entrevistas los niños mostraban la presencia de dichas ideas. Para analizar las respuestas, se dividieron a los niños de acuerdo a la etapas de desarrollo cognitivo de Jean Piaget. Y se descubrió que no existe un mayor desarrollo del concepto en los niños con cáncer sino que al contrario ellos hasta los 6

años no tenían la idea clara de que la muerte les pudiera ocurrir. Otro punto clave en esta investigación fue que en ninguna etapa los niños con cáncer mencionaron que la muerte ocurrió como una especie de castigo para las personas, los niños considerados sanos presentaban esta idea en las primeras etapas desvaneciéndose dicha representación a medida del paso del tiempo. Por último se halló que la experiencia previa en hechos funestos jugó un papel clave en los niños de la muestra que comprendía entre los 3 a los 6 años de edad ya que presentaban de una forma más clara las ideas de universabilidad, la idea abstracta de la muerte y la irrevocabilidad, pero a medida que se analizaba los sectores con edades mayores, la experiencia previa con la muerte, dejaba de ser un elemento clave.

C. Randy Cotton y Lillian M. Range en 1990 realizaron un estudio para relacionar el concepto de la muerte en la niñez con las funciones cognitivas de la edad, la experiencia con la muerte, el miedo a la muerte y la desesperanza. En dicho estudio se encontró que el factor que más influye en que los niños tengan un concepto claro sobre la muerte es principalmente el desarrollo cognoscitivo; la experiencia mostró en cambio una correlación negativa. También se encontró que el miedo a la muerte está relacionado con un concepto establecido sobre la muerte, resultando como consecuencia que se necesitan estrategias para hacer frente a este suceso y que no es tan recomendable el utilizar eufemismos ya que estos no ayudan en mucho.

En años recientes se publicó un articulo escrito por Clarissa A. Willis en el 2002 (221-226) donde señala la importancia de conocer las formas en que los niños se apropian del concepto de la muerte, conocimiento que podrá ser de utilidad para explicar a los pequeños en que consiste la muerte de alguien e inclusive para ayudarlos en su proceso de duelo, tomando en cuenta desarrollo cognoscitivo. Dichas estrategias podrían ser aprendidas por padres o maestros, un ejemplo en donde se utilizarían dichas estrategias sería cuando algún niño entre los 3 a 6 años sufre una perdida, debemos recordar que en esta etapa el niño se encuentra en la fase preoperacional concreta y por lo tanto su pensamiento aún es egocéntrico y a menudo pudiera clasificarse como

mágico, por esta razón se debe de ocupar un lenguaje concreto para explicar el suceso funesto.

Willis (2002) parte de la premisa que la comprensión de la muerte en los pequeños está compuesta por cuatro componentes: *a) la irreversibilidad, b) terminalidad, c) inevitabilidad y la d) causalidad.* Estos cuatro componentes se relacionan directamente con el nivel de desarrollo de los niños. La importancia de conocer lo anterior radica en que los padres y los maestros podrían ayudar a los niños a responder las preguntas que ellos formulan, de una manera apropiada y más acertada.

La cultura es un factor determinante en la conformación del ser humano y en las investigaciones citadas no se había tomado esta variable como posible factor que influyera de manera directa en el modo en que los niños desarrollan de una manera madura el concepto de muerte. Por lo que en el 2004 se realizó una investigación cuya esencia podría definirse como un estudio comparativo y que abordó, aunque no de manera primordial, pero si tomándolo en cuenta, el factor de la cultura. Dicho estudio fue publicado por Clark Barreto y por Tanya Behne (1-16), el cual, se planteaba que: un problema importante que enfrentan los niños es la discriminación entre entidades capaces de tener movimientos voluntarios es decir la capacidad para discernir entre acciones intencionadas o no (el animismo). En el caso de la discriminación entre animales vivos y muertos, incluyendo los humanos, este problema es particularmente difícil, por la gran cantidad de señales que dividen la vida y la muerte en animales. Como sea los niños presentan demasiados errores para darse cuenta que un animal que fue asesinado para comida está muerto. Esto puede conducir a la evolución de mecanismos específicos para distinguir entre animales vivos y muertos en función de la habilidad que estos tengan para actuar. En ese estudio realizado en el 2004 se trató de probar la hipótesis que anteriormente se explicó a través de la reexaminación de patrones de ideas acerca de organismos vivos y muertos.

Para la muestra se escogieron niños de la cultura Shuar y niños alemanes con edades limitadas entre los 3 y los 5 años.

Los resultados muestran que alrededor de los 4 años los pequeños pueden reconocer señales que poseen los animales o las personas muertas. La trayectoria marcada en la que los niños van adquiriendo cada vez más y más ideas para poder distinguir la muerte es un patrón que mantiene sin importar la cultura. El mecanismo que funciona para discriminar entre la vida y la muerte se va dando a través de la construcción de un proceso en el tiempo.

Los antecedentes demuestran la diversificación de métodos utilizados para poder observar como es que el desarrollo cognoscitivo de los niños se puede expresar a través de la conformación del concepto de muerte. Sin embargo; ninguno de ellos fue realizado en México por lo que se desarrolló este estudio con una muestra de niños xalapeños.

El desarrollo cognoscitivo: Jean Piaget.

La teoría de Jean Piaget parte desde la perspectiva de la psicología del desarrollo y como narra Flavell (1989:36) se debe de comenzar aclarando con precisión que esta teoría supone la descripción cuidadosa y el análisis teórico de los estados ontogénicos sucesivos de una cultura particular De este modo, el dato primario es el cambio del comportamiento desde un funcionamiento menos avanzado hasta otro mas avanzado. Además, supone concienzudas comparaciones entre estados sucesivos; las características dominantes de un estado determinado son descritas en términos de estados precedentes y de los estados subsecuentes. De este modo característico, ello no se relaciona con una exploración sistemática de otras variables independientes que puedan acelerar o retardar temporáneamente la aparición del comportamiento estudiado.

Piaget consideró que el desarrollo estaba compuesto por tres elementos: *el contenido, la función y la estructura.*

Las estructuras son las propiedades organizativas de la inteligencia, organizaciones creadas a través del funcionamiento e inferibles a partir de la naturaleza de la conducta cuya naturaleza determinan. Como tales, Piaget las considera mediadoras entre las funciones invariables de la conducta, por una parte, y sus diversos contenidos, por la otra (Flavell, 1989:37) La estructura se refiere a las propiedades de organización inferidas que explican la presencia de determinadas conductas (Wadsworth, 1991:19).

El contendido, que consiste en lo que el niño sabe, se refiere a las conductas observables –sensomotoras y conceptuales- que reflejan la actividad intelectual (Wadsworth, 1991:19). Y como amplía Flavell (1989:37) el contenido se refiere a los datos brutos, no interpretados de la conducta.

Con la palabra función, por otra parte, Piaget se refiere a las características amplias de la actividad inteligente que se aplican a todas las edades y que virtualmente ejercen la misma influencia de la conducta inteligente (Flavell, 1989:37).

Otro aspecto fundamental en esta teoría es el equilibrio que debe de tener la persona entre él mismo y su ambiente, este esfuerzo cognoscitivo es conocido como la *adaptación*, lo anterior lo explicó Maier, H. W. (1971:102) y agrega que dicho fenómeno depende dos procesos interrelacionados: *la asimilación y la acomodación.*

Una vez teniendo claro esto podremos seguir con la explicación de las invariantes funcionales. Existen dos invariantes básicas del funcionamiento, *la organización y la adaptación*, la segunda está subdividida en dos componentes interrelacionados, *la asimilación y la acomodación*. Estas invariantes

proporcionan el vínculo fundamental entre la biología y la inteligencia, pues se aplican a ambas por igual. Este isomorfismo nos permite ver la inteligencia en su contexto adecuado, como una extensión interesante y sumamente desarrollada de actividades más primitivas con las cuales comparte sus características más generales: las invariantes funcionales (Flavell, 1989:63). Maier, H. W. (1971:102) argumenta que la asimilación significa que una persona adapta el ambiente a sí misma, y representa el uso del medio exterior por el individuo según este lo concibe. Las experiencias se adquieren solo en tanto el individuo mismo puede preservarlas y consolidarlas en función de su propia experiencia subjetiva. Así, el individuo experimenta un hecho en la medida en que puede integrarlo. La acomodación Es un proceso directamente inverso a la asimilación, y representa la influencia del ambiente real. Adaptarse es concebir e incorporar la experiencia ambiental como esta es realmente.

El concepto de esquema es sumamente importante de señalar, ya que, como dice Wadsworth (1991:11) son aquellas estructuras intelectuales que organizan los sucesos, tal como el organismo los percibe y los clasifica en grupos de acuerdo a características comunes. Flavell (1989:72) lo define como una estructura cognoscitiva que se refiere a una clase semejante de secuencias de acción, las que forzosamente son totalidades fuertes, integradas y cuyos elementos de comportamiento están íntimamente interrelacionados.

Para Piaget el desarrollo es un proceso inherente, inalterable y evolutivo; sin embargo, dentro de este proceso sitúa una serie de fases y sub-fases diferenciadas. Siempre que Piaget incluya sub-fases diferenciadas dentro de cualquiera de sus fases fundamentales de desarrollo, las denominaremos *estadios*. Una fase es la conformación en pautas homogéneas del estilo de vida de un individuo en el curso de ese periodo (Maier, H.W. 1971:108).

En consecuencia, Piaget (1951:56) afirmó que las fases constituyen instrumentos indispensables para el análisis de los procesos de desarrollo, y los compara con el método biológico de clasificación. Las fases de desarrollo

de Piaget son un “recurso” conveniente para una exposición del desarrollo cognoscitivo.

Cada fase refleja una gama de pautas de organización que se manifiestan de una secuencia definida dentro de un periodo de edad aproximado en el continuo de desarrollo. El completamiento de una fase da lugar a un equilibrio transitorio, así como el comienzo de un desequilibrio que corresponde a una nueva fase (Maier, H.W. 1971:109).

Cada uno de los estadios se caracteriza, pues, por la aparición de estructuras originales, cuya construcción le distingue de los estadios anteriores. Lo esencial de esas construcciones sucesivas subsiste en el curso de los estadios ulteriores en forma de subestructuras sobre las cuales habrán de edificarse los nuevos caracteres. Cada estadio constituye por las estructuras que lo definen, una forma particular de equilibrio, y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equlibración cada vez más avanzada (Piaget, 1964:15).

El desarrollo sociocultural del niño.

Vygotski (1996:116) plantea que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la reciprocidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño.

En el proceso de su desarrollo el niño no sólo se apropia de los elementos de la experiencia cultural, sino también de las costumbres y de las formas del comportamiento cultural, los métodos culturales del razonamiento. Debemos distinguir entonces las líneas principales del desarrollo del comportamiento del niño. En primer lugar, tenemos la línea del desarrollo natural del comportamiento que está estrechamente ligada con el proceso del

crecimiento orgánico y de la maduración. En segundo lugar, está la línea del perfeccionamiento cultural de las funciones psicológicas, el desarrollo de nuevos métodos de razonamiento, la apropiación de lo métodos culturales de comportamiento. (Vygotski, 1995a:13).

Kozulin (1990:115) agrega que el desarrollo no es un despliegue o maduración de “ideas” preexistentes. Por el contrario, consiste en la formación de esas ideas -a partir de lo que originalmente no era una idea- en el curso de actividades socialmente significativas.

El desarrollo cultural consiste en la apropiación de métodos de comportamiento basados en el uso de señales como medios para cumplir cualquier operación psicológica particular (Vygotski, 1995a:14).

Vygotski (1995a:23) expresa que el comportamiento del individuo es una función del comportamiento del conjunto social al cual pertenece, es precisamente en la esfera del desarrollo cultural donde ella debe de ser aplicada. Este desarrollo está condicionado por las influencias externas. Puede ser definido como un crecimiento externo más que interno. Es la función de la experiencia sociocultural del niño, dividiéndose en los cuatro estadios siguientes:

1. El primer estadio será descrito como el estadio del comportamiento primitivo o de la psicología natural. El experimento que el niño busca recordar los datos por medios primitivos o naturales de acuerdo con el grado de interés que tienen para él. La cantidad recordada está determinada por su grado de atención, por la cantidad de su memoria individual y por la medida de su interés en la materia.
2. El estadio número dos tiene lugar cuando el niño, después de búsquedas y tentativas mas o menos retardadas, escoge cualquier método mnemotécnico, o nosotros el ayudamos en el caso de que sea

incapaz de adueñarse de la tarea con los recursos de su memoria natural.

3. El tercer estadio del método cultural externo. Sustituye el proceso de memorización por una actividad externa más bien complicada. Cuando se le da una palabra escoge, entre un número de figuras que tiene adelante, aquella que está más asociada con la palabra. Primero busca usar la asociación natural que existe entre la figura y la palabra, pero súbitamente pasa después a la creación y formación de nuevas asociaciones.
4. Por último en el cuarto estadio la actividad externa del niño, el recordar por medio de una señal, se transmuta en una actividad interna. Los medios externos, por así decirlo, “se encarnan” o devienen internos.

Dicho desarrollo aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social; y después, en el psicológico. Primero aparece entre personas como categoría interpsicológica; y, a continuación, en el niño, como categoría intrapsicológica. (Vygotski, 1996:130).

MÉTODO.

Población o muestra de objeto de estudio.

Se utilizó una muestra comprendida de 30 niños de una escuela primaria de la ciudad de Xalapa Veracruz, dicha muestra fue seleccionada al azar, cumpliendo con los criterios de inclusión los cuales eran para el primer grupo que tuvieran una edad de 6 años y estar en primer grado; se seleccionaron a 15 niños de los cuáles comprendieron a 8 niños y a 7 niñas; estos niños pertenecen a la etapa preoperacional de acuerdo con la teoría de Jean Piaget. Los criterios de inclusión para el segundo grupo fueron que los niños tuvieran una edad de 10 años y que estuvieran cursando quinto grado de primaria; se seleccionaron 15 niños los cuales estaban conformados por 7 niños y 8 niñas; a su vez estos pequeños de acuerdo a la teoría de Jean Piaget pertenecía a fase de desarrollo operacional concreta.

Se buscó así que la muestra en general estuviera compuesta por un total de 15 niños y 15 niñas, para obtener una representatividad de ambos géneros y poder generar un análisis posterior entre ambos grupos. Los criterios de exclusión fueron que los niños no tuvieran la edad especificada o que no pertenecieran al grupo que se señaló, estos criterios fueron generales para ambos grupos.

Diseño.

Se utilizó un diseño intrasujeto. Dicho diseño incorpora la utilización de la técnica de las medidas repetidas, ya que se aplican a cada sujeto todos los valores de la variable de tratamiento tomándose un registro de cada uno de estos valores. La utilización de la técnica de medidas repetidas en diseños experimentales intrasujeto, constituye la materialización del principio de control de diferencias individuales. En tales diseños, el sujeto actúa como control propio, y de esta manera se extrae de la variabilidad del error una de sus principales fuentes (Arnau, 1990:277).

Marco contextual.

El lugar donde se realizó la presente fue en la Primaria Manuel R. Gutiérrez. El contexto que subyace en dicha escuela podría calificarse con un nivel socioeconómico de clase media-baja. Debido a que la mayoría de los padres de familia que laboran son empleados de gobierno y de la iniciativa privada. Dicha primaria se encuentra en los límites del centro histórico de la ciudad de Xalapa, Ver. Por lo tanto, los niños que asisten a dicha escuela no provienen de zonas urbano-marginales ni tampoco de zonas sub-urbanas, sino que son niños que viven alrededor de dicha escuela y por lo tanto la mayoría vive en el centro de la ciudad o en colonias aledañas. Lo anterior nos delata que existe una misma cultura de referencia, en contraste con escuelas en donde estudian niños de diferentes localidades.

Variables.

Variable independiente.

El desarrollo cognoscitivo de los niños. Para Piaget el desarrollo es un proceso inherente, inalterable y evolutivo; sin embargo, dentro de este proceso sitúa una serie de fases y sub-fases diferenciadas. Siempre que Piaget incluya sub-fases diferenciadas dentro de cualquiera de sus fases fundamentales de desarrollo, las denominaremos estadios. Una fase es la conformación en pautas homogéneas del estilo de vida de un individuo en el curso de ese periodo (Maier, H.W. 1971:108).

Variable dependiente.

Concepto de muerte. Está constituido por los siguientes elementos o categorías:

Realización: Se refiere a la presencia de la conciencia de la muerte, la situación de estar muerto o que ésta situación pueda ocurrir. La muerte le puede ocurrir a cualquier persona.

Separación: Se relaciona con la localización de la muerte y se encuentra plasmada en la idea de los niños sobre donde se encuentra ésta.

Inmovilidad: Tiene que ver con las nociones del niño concernientes a la falta de movimiento que se tiene en la muerte. La muerte puede ser vista como una inactividad total, o parcial o completamente activa.

Irrevocabilidad: Se refiere a la idea de los niños de que la muerte es algo permanente e irreversible o temporal y reversible.

Causalidad: Es la creencia respecto a qué es lo que causó la muerte, esto es, alguna causa interna, alguna causa externa o la combinación de ambas.

Disfuncionalidad: Tiene que ver con las ideas sobre las funciones motoras y también las de los sentidos.

Universabilidad: Se relaciona propiamente con las ideas de los niños sobre la mortalidad. Un niño pudiera tener nociones de que todo el mundo muere o que nadie muere, o que hay excepciones.

Insensitividad: Es la consideración de que las funciones mentales y sensoriales, tales como el sueño, sentimientos y audiciones, pueden estar o no presentes en la muerte.

Apariencia: Es la noción de cómo se ven las personas muertas. Estas ideas pudieran sostener que una persona pueda o no verse como si estuviera muerta a pesar de que esté viva, o viceversa.

Personificación: Es la noción de la muerte, concretizada y referida a una persona o cosa.

Procedimiento.

En una primera etapa se construyó el protocolo de investigación y una vez concluido éste se seleccionó una escuela primaria de similares condiciones a la previamente elegida para poder elaborar el pilotaje del instrumento.

Para dicho pilotaje se seleccionó una maestra al azar de 6 niños en total, de los cuales 3 tenían 6 años de edad y cursaban primer grado escolar y los otros 3 tenían ochos años de edad y cursaban tercer grado. En cuanto al sexo de los participantes, los niños de primer grado estaban integrados por 2 niños y una niña; en tanto que, los de tercer grado consistían en 2 niñas y un niño. Al momento de aplicar dicho instrumento se comenzaba por establecer rapport con el niño, después se le presentaba a través de una presentación de power point una historia narrada y en imágenes, para que posteriormente respondiera un cuestionario. Las respuestas que los niños brindaron fueron grabadas y a su vez transcritas, para su posterior análisis.

Después de observar las diferencias entre ambos grupos se determinó que los niños de tercer grado, por su edad, aún no mostraban características propias de la etapa de desarrollo cognoscitivo operacional concreta, por lo que

se seleccionó una muestra de tres niños de cuarto grado de primaria cuyas edades fueron de 9 años. Los resultados mostraron que tampoco ellos tenían claro aún las características de esta etapa de desarrollo. Por lo anterior se determinó que los niños que iban a ser seleccionados para el presente estudio tuvieran edades de 6 y 10 años para comparar dos etapas del desarrollo.

Ya concluido el pilotaje, se aplicó el instrumento en la escuela seleccionada, en donde también se seleccionaron a los niños al azar. Se buscó establecer primeramente rapport con los niños para después aplicar el instrumento.

Una vez obtenidos los resultados se procedió a analizarlos estadísticamente a través de las diferencias en las medidas centrales, para después obtener las conclusiones correspondientes.

Instrumentos de recolección de datos.

La construcción del primer instrumento se basó en el trabajo publicado por Barbara Kane en 1979, ya que en dicha investigación se utilizaron dos imágenes para que los niños expresaran diferencias entre un animal muerto y uno durmiendo. El diseñado para nuestro trabajo consistió en la presentación de una historia a través de 5 imágenes acompañado de una narración oral; en una presentación de power point. Dicha historia narraba que un niño tenía un perro el cual estaba amarrado y buscaba liberarse; al final se escapaba a la calle y terminaba siendo atropellado por un automóvil. Este instrumento permitía contextualizar al niño sobre el tema que se le iba a interrogar y ayudaba a que el menor interactuará y no asumiera una actitud totalmente pasiva.

El segundo instrumento consistió en un cuestionario de 18 preguntas dicotómicas, construidas en función de las categorías que se tomaron en cuenta para el presente estudio y que se encuentran descritas en la definición de variables. Por cada categoría se elaboraron dos preguntas, las respuestas

fueron calificadas con un punto si manifestaban una idea que coincidiera con la definición de dichas categorías y no se les asignaba valor si las respuestas eran erróneas o si no respondían, comparándolas posteriormente a través de un análisis cuantitativo. A excepción de la categoría de personificación que, por su definición, incorporaba todas las categorías anteriores, por lo que está pregunta fue abierta, ya que se pretendió que los niños expresaran a través de sus diferentes respuestas las categorías que tuvieran más presentes, realizando un análisis cualitativo de dichas respuestas.

RESULTADOS.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en la presente investigación, se encontrarán las tablas en donde se plasman los resultados obtenidos de las entrevistas, señalando del lado izquierdo el número de sujetos pertenecientes al grupo y en la parte superior las categorías, divididas a su vez en dos partes, las cuales corresponden a las dos preguntas realizadas para cada una de éstas, es preciso señalar, que se asignó un punto por cada respuesta correcta y el 0 simbolizará las respuestas incorrectas.

Para la mayor comprensión de las tablas de resultados, a continuación el cuadro No. 2 señalará la categoría que corresponde a cada número.

No.	Categoría
1	Realización
2	Separación
3	Inmovilidad
4	Irrevocabilidad
5	Causalidad
6	Disfuncionalidad

7	Universabilidad
8	Insensitividad
9	Apariencia
10	Personificación

Las tablas que se mostrarán también contienen una sumatoria de las respuestas así como el promedio para cada una de ellas, las funciones que se encuentran en la parte inferior harán referencia a las categorías y las de la derecha harán referencia al análisis de cada sujeto.

Resultados grupo de niñas de 6 años.

Tabla 1

	C A T E G O R I A S																					
NIÑAS	1		2		3		4		5		6		7		8		9		$\sum 1$	$\overline{X}$	$\sum 2$	$\overline{X}$
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2				
S 1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	5	0.56	7	0.78
S 2	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	5	0.56	8	0.89
S 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	1.00	8	0.89
S 4	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	5	0.56	7	0.78
S 5	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	7	0.78	6	0.67
S 6	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	7	0.78	6	0.67
S 7	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	0.89	8	0.89
$\sum 1$	1		4		7		7		6		7		7		4		3			0.73		0.79
$\overline{X}$	0.14		0.57		1.00		1.00		0.86		1.00		1.00		0.57		0.43		0.73			
$\sum 2$	6		7		7		7		5		7		4		7		0					
$\overline{X}$	0.86		1.00		1.00		1.00		0.71		1.00		0.57		1.00		0.00		0.79			

(Fuente: Entrevista)

En la tabla anterior las categorías en las que no se registraron errores, fueron: inmovilidad, irrevocabilidad y disfuncionalidad. Es preciso señalar que en la categoría de separación en la pregunta 2 (¿En la última imagen encuentras a alguien que este vivo?) no se marcaron respuestas incorrectas; al igual que en la pregunta número 2 (¿crees que una piedra también puede morirse?) de la categoría universabilidad; mismo caso que sucedió en la pregunta 2 (¿sin ese momento tu pasaras junto e hicieras un gran ruido, crees que sabría que tu estas ahí?) de la categoría insensitividad.

En cuanto a las categorías que presentaron un mayor número de errores encontramos dos principalmente la categoría de realización y la categoría de la apariencia; en específico, el mayor registro de respuestas erróneas se centró en la pregunta 2 (¿Después de muerto que le va a pasar al cuerpo del perrito?) de la categoría de apariencia, ya que no se encontró ningún acierto; la pregunta que prosiguió en tener el menor número de aciertos fue la pregunta 1 (¿crees que el perro pudo haber muerto cómo mueren las personas?) de la categoría de realización contando con sólo un acierto.

El sujeto 3 fue quien obtuvo un mayor número de aciertos con 17 puntos, las puntuaciones, más bajas las registraron los sujetos 1 y 4 con un total de 12 aciertos cada uno.

Resultados grupo de niños de 6 años

Tabla 2

	C A T E G O R I A S																					
NIÑOS	1		2		3		4		5		6		7		8		9		$\sum 1$	$\overline{X}$	$\sum 2$	$\overline{X}$
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2				
S 1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	7	0.78	7	0.78
S 2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	0.89	8	0.89
S 3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	0.89	8	0.89
S 4	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0.78	7	0.78
S 5	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	0.89	8	0.89
S 6	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	7	0.78	8	0.89
S 7	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	0.89	9	1.00
S 8	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0.78	8	0.89
$\sum 1$	3		2		8		8		8		8		8		7		8			0.83		0.87
$\overline{X}$	0.38		0.25		1.00		1.00		1.00		1.00		1.00		0.88		1.00		0.83			
$\sum 2$	8		8		8		8		7		8		7		8		1					
$\overline{X}$	1.00		1.00		1.00		1.00		0.88		1.00		0.88		1.00		0.13		0.87			

(Fuente: Entrevista)

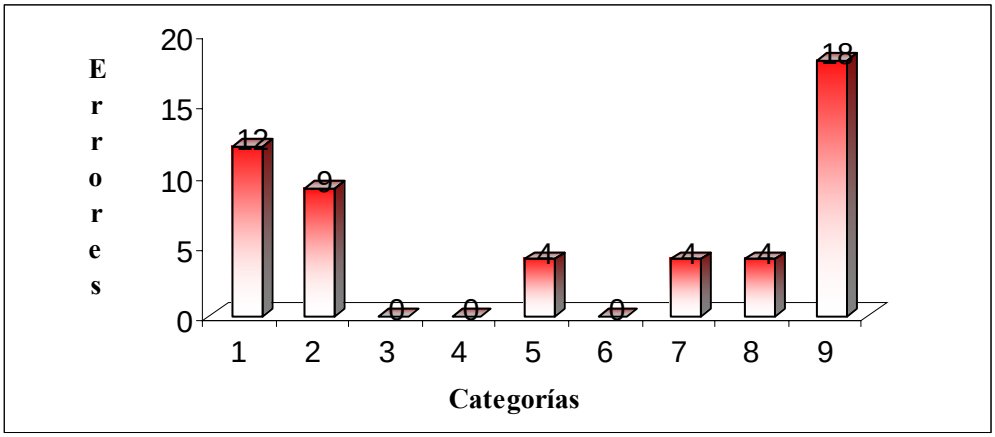
Las categorías en las que no se encuentran errores fueron: inmovilidad, irrevocabilidad y disfuncionalidad. La categoría de la realización en su pregunta 2 (¿Las personas también se mueren?) mostró solo respuestas correctas mismo caso que ocurrió en el apartado 2 (¿En la última imagen encuentras a alguien que esté vivo?) de la categoría separación, al igual que en la categoría causalidad en su primera cuestión (¿Si el perro se hubiera caído de un edificio muy alto también se hubiera podido morir?), esta acción se repite en la categoría universibilidad en su primer parte (¿crees que una piedra

también puede morirse?) y por último encontramos el mismo caso en la categoría apariencia en la pregunta 1(¿se ve diferente a como estaba en un principio?).

En contrapunto, las categorías: realización, apariencia y separación son las que muestran un mayor número de errores; específicamente en la categoría de apariencia, en su pregunta 2 (¿Después de muerto que le va a pasar al cuerpo del perrito?) se registró 1 acierto. A su vez en la categoría de separación en su pregunta 1 (¿Podrías decirme donde está la muerte en la imagen?) se obtuvieron 2 aciertos. Mientras que en la categoría de realización la pregunta 1(¿crees que el perro pudo haber muerto cómo mueren las personas?) registró 3 aciertos.

A continuación se encuentra la gráfica 1 que muestra la suma de los dos grupos de niños de 6 años para ejemplificar en que categoría se encuentra la mayor cantidad de errores y en cual de ellas no se registra ninguno.

Grafica 1. Número de errores en cada categoría por el grupo de 6 años



(Fuente: entrevista)

Las categorías se encuentran con el número de errores, localizándose en la parte superior de cada columna. Siendo la categoría 9 (Apariencia) la que

mayor errores tuvo a diferencia de la categorías 3, 4 y 6 (Inmovilidad, Irrevocabilidad y Disfuncionalidad) que no presentaron ningún índice de error.

Resultado del grupo de 10 años.

Resultado del grupo de niños de 10 años.

Tabla 3.

	C A T E G O R I A S																					
NIÑOS	1		2		3		4		5		6		7		8		9		$\sum 1$	$\overline{X}$	$\sum 2$	$\overline{X}$
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2				
S 1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	0.78	9	1.00
S 2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	7	0.78	9	1.00
S 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1.00	9	1.00
S 4	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	7	0.78	8	0.89
S 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1.00	9	1.00
S 6	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	7	0.78	9	1.00
S 7	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	0.89	9	1.00
$\sum 1$	4		4		7		7		7		7		7		5		6			0.86		0.98
$\overline{X}$	0.57		0.57		1.00		1.00		1.00		1.00		1.00		0.71		0.86		0.86			
$\sum 2$	7		7		7		7		7		7		7		7		6					
$\overline{X}$	1.00		1.00		1.00		1.00		1.00		1.00		1.00		1.00		0.86		0.98			

(Fuente: entrevista)

Las respuestas de los niños de 10 años se encuentran localizadas en la tabla anterior siendo las categorías que tuvieron aciertos en ambas preguntas las siguientes: inmovilidad, irrevocabilidad, causalidad, disfuncionalidad y universabilidad. Se observa que hay categorías que solo tienen una pregunta con todos sus aciertos, tal es el caso de la pregunta 2 (¿Las personas también se mueren?) de la categoría realización, lo mismo ocurre en la pregunta 2 (¿En la ultima imagen encuentras a alguien vivo?) de la categoría separación de igual forma la categoría de insensitividad en su pregunta 2 (¿Si en ese momento tu pasaras junto a él e hicieras un gran ruido crees que sabría que tu estas ahí?) mostró el mismo acontecimiento.

Contrastando lo anterior las categorías que muestran un menor número de respuestas acertadas son las categorías de: realización en su pregunta 1 (¿Crees que el perro pudo haber muerto como mueren las personas?) y separación en la interrogante 1 (¿Podrías decirme donde esta la muerte en la imagen?); presentando las dos 4 errores.

Los sujetos que mostraron un puntaje mayor fueron dos, el número 3 y el 5, con el puntaje máximo de 18 aciertos. Siendo el sujeto número 4 quien presentó el puntaje menor con un total de 15 aciertos.

Resultado del grupo de niñas de 10 años.

Tabla 4.

	C A T E G O R I A S																					
NIÑAS	1		2		3		4		5		6		7		8		9		$\sum 1$	$\overline{X}$	$\sum 2$	$\overline{X}$
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2				
S 1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	0.89	9	1.00
S 2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	7	0.78	9	1.00
S 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8	0.89	9	1.00
S 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	1.00	8	0.89
S 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1.00	9	1.00
S 6	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	0.89	9	1.00
S 7	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	7	0.78	8	0.89
S 8	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8	0.89	8	0.89
$\sum 1$	7		4		8		8		8		8		8		7		6			0.89		0.96
$\overline{X}$	0.88		0.50		1.00		1.00		1.00		1.00		1.00		0.88		0.75		0.89			
$\sum 2$	8		8		8		8		8		8		8		8		5					
$\overline{X}$	1.00		1.00		1.00		1.00		1.00		1.00		1.00		1.00		0.63		0.96			

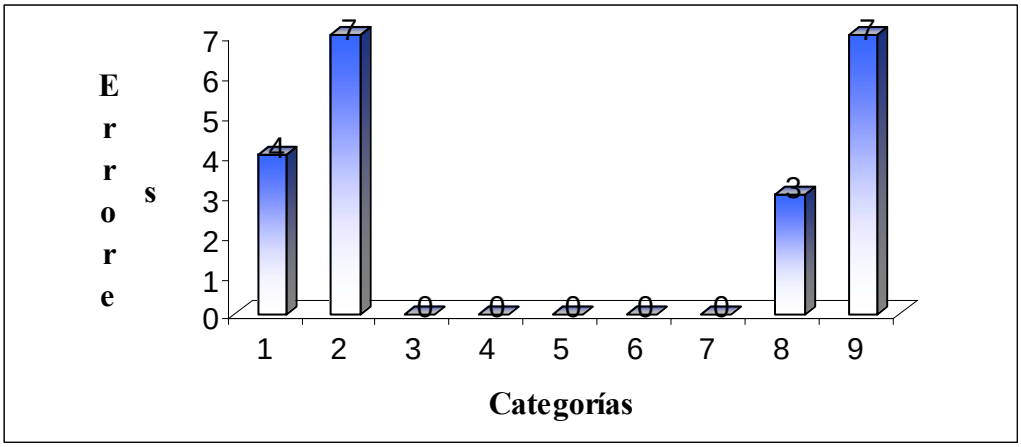
(Fuente: entrevista)

Las respuestas que brindaron las niñas de 10 años fueron transcritas en la tabla no. 4 que se presentó anteriormente, en dicho gráfico se puede observar que las categorías: inmovilidad, irrevocabilidad, causalidad, disfuncionalidad y universibilidad, no mostraron error en ninguna de sus dos preguntas. La categoría de la realización en su pregunta número 2 (¿En la última imagen encuentras a alguien que este vivo?) no mostró algún error; así como; la pregunta 2 (¿En la última imagen encuentras a alguien vivo?) de la categoría separación y la pregunta 2 (¿Si en ese momento tu pasaras junto a él e hicieras un gran ruido crees que sabría que tu estas ahí?) de la categoría insensitividad.

En cuanto a la categoría que registró el mayor número de errores para este grupo se encuentra la pregunta 1 (¿Podrías decirme donde esta la muerte en la imagen?) de la categoría separación con un total de 4 aciertos.

El sujeto 5 fue quien registró el puntaje máximo y el sujeto 7 obtuvo la menor calificación con un total de 15 ítems acertados.

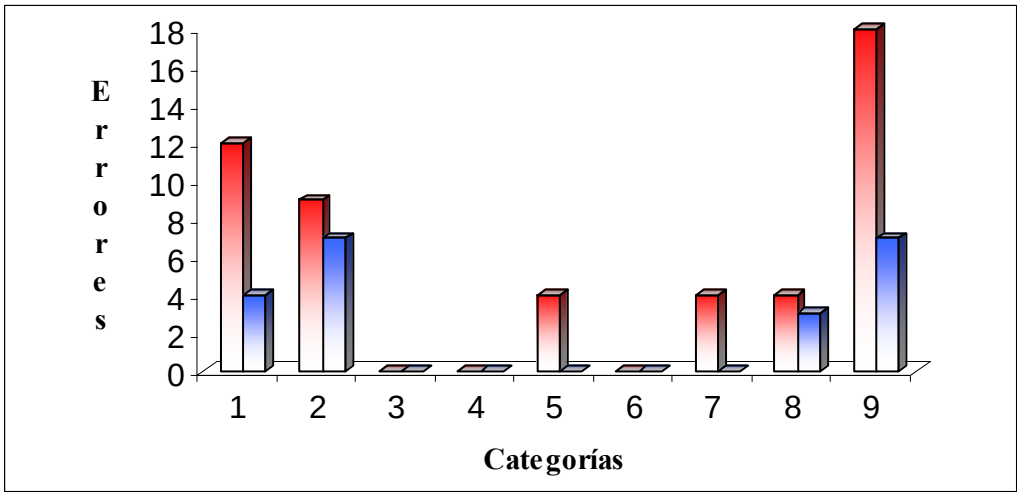
Gráfica 2. Número de errores en cada categoría por el grupo de 10 años



(Fuente: entrevista)

La gráfica 2 muestra el número de errores cometidos por los niños y niñas en cada categoría revisada. Las categorías exentas de error fueron la 3, 4, 5, 6 y 7 (inmovilidad, irrevocabilidad, causalidad, disfuncionalidad y universabilidad). Las categorías que mostraron más errores fueron la 9 y la 2 (separación y apariencia).

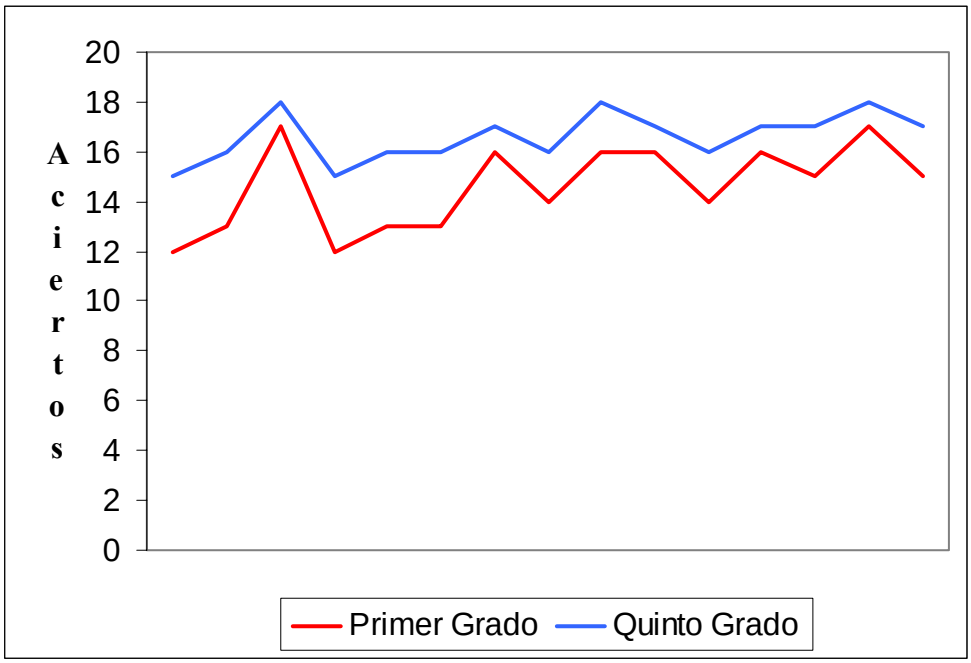
Gráfica 3. Comparación de errores de ambos grupos en cada categoría



(Fuente: entrevista)

Esta gráfica muestra la comparación entre los dos grupos de niños de 10 (azul) y de 6 (rojo) años de edad, marcando las diferencias entre la frecuencia de errores y la ubicación de estos en cada una de las categorías.

Gráfica 4. Comparación de número de aciertos de ambos grupos



(Fuente: entrevista)

Esta gráfica muestra la diferencia entre los dos grupos respecto a cual de ellos tiene una mayor cantidad de puntaje correcto, cabe señalar que el puntaje máximo posible fue de 18 puntos.

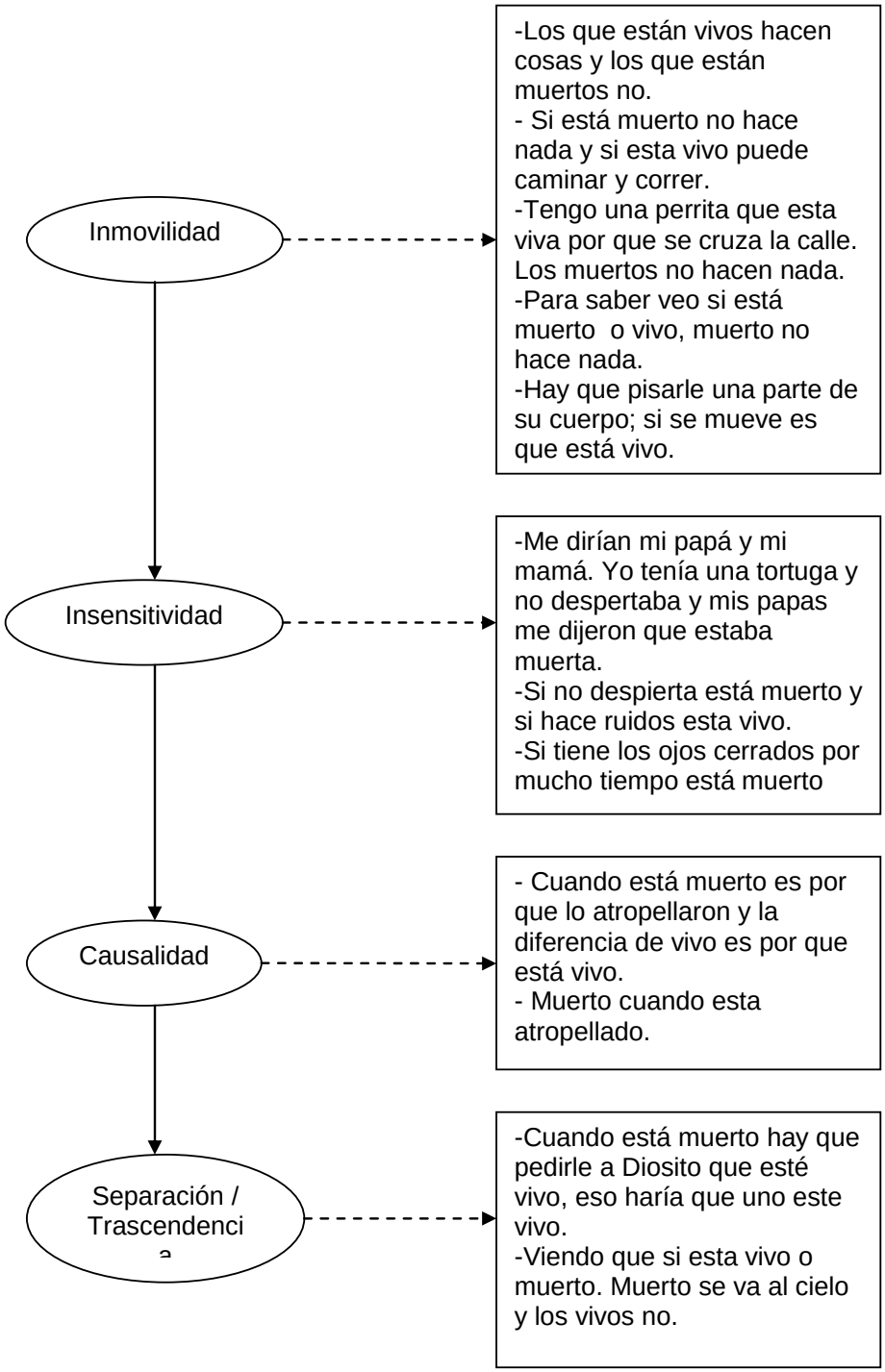
Análisis cualitativo de la pregunta 10.

¿Cómo sabes que alguien está vivo o está muerto?

Esta pregunta fue la encargada de la categoría de la personificación, misma que es definida como: “la noción de la muerte, concretizada y referida a una persona o cosa”. Por lo que para poder analizar si los niños poseían tal categoría o no, se les realizó una pregunta abierta, para observar la concretización del concepto de muerte.

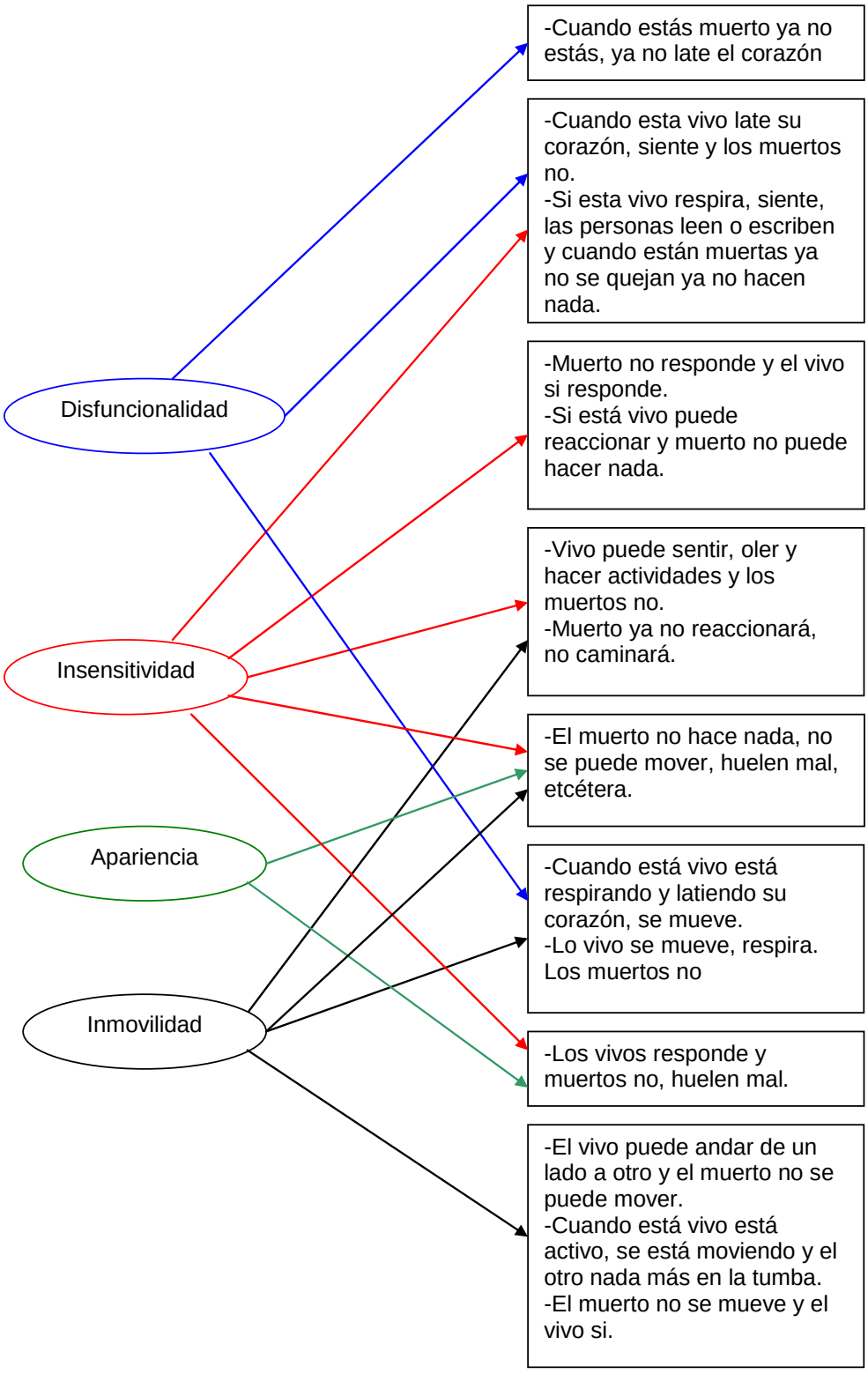
El método más oportuno para examinar las respuestas es a través de un estudio cualitativo, pues se buscó sintetizar el universo de respuestas existentes a través de las categorías definidas en las variables. Esto es, los niños brindaron respuestas que hacían referencia a las variables antes explicitadas. Las respuestas fueron concentradas de acuerdo a los grupos de edad en mapas conceptuales, colocando la categoría del lado izquierdo y las respuestas que hacían referencia a dichas variables del lado derecho.

Cuadro 3 . Categorías de los niños de 6 años



El cuadro anterior muestra que los niños de 6 años utilizaron las categorías de inmovilidad, insensitividad, causalidad y separación, para responder a la última pregunta, la primer categoría ubicada en el mapa fue a la que hicieron mayor referencia.

Cuadro 4. Categorías de los niños de 10 años.



En cuanto a las respuestas de los niños de 10 años, utilizaron 4 categorías las cuales fueron: disfuncionalidad, insensitividad, apariencia e inmovilidad, mismas que se encuentran en el cuadro número 4. Algunas de las respuestas brindadas incorporan más de una categoría, por eso, se optó por representar las categorías con diferentes líneas de colores para ejemplificar con claridad cuales de éstas están presentes en las respuestas otorgadas.

La categoría que se presentó más veces en las respuestas de los niños fue la de insensitividad, seguida de la inmovilidad.

CONCLUSIONES.

Las entrevistas realizadas a los niños brindaron información suficiente para cumplir con los objetivos planteados desde un inicio. El análisis de dichos datos apoya las hipótesis planteadas y ofrece fundamentos para concluir lo siguiente:

Los niños de 10 años de edad mostraron mayores puntajes que los niños de 6 años en cuanto al análisis de sus medidas de tendencia central, con un puntaje máximo de 1.00; el promedio de las niñas de 6 años fue 0.76 y el de los niños del mismo grupo 0.85; los niños de 10 años, por su parte, registraron un puntaje de 0.92 y las niñas de 10 años tuvieron el puntaje de 0.93. Esto indica que los niños de mayor edad pueden comprender de una manera más completa, con más características el concepto de muerte, de acuerdo a nuestro planteamiento el desarrollo cognoscitivo es el responsable de esta diferencia.

En cuanto al análisis cualitativo que se realizó con la pregunta 10 ¿cómo sabrías que el perro está muerto o está vivo? y que los niños respondieron en forma abierta, las respuestas brindadas por los niños de 6 años fueron menos complejas que las de los niños de 10 años. Esto se puede

concluir con el tipo de respuestas brindadas, pues, los niños de la etapa preoperacional al momento de responder sólo hacían alusión a una sola categoría, caso opuesto fueron las respuestas de los niños que se encuentran en la fase operacional concreta, pues sus respuestas hacían referencia a más de una categoría y además agregaron a su repertorio de respuestas categorías que los niños más pequeños no habían señalado. Esto confirma lo encontrado a través del análisis cuantitativo realizado anteriormente, pues en ambas series de respuestas, por ejemplo, la categoría más señalada por los niños de 6 años fue la de inmovilidad. Las respuestas a esta misma pregunta hacen evidente la presencia de la cultura y religiosidad mexicanas: la trascendencia del alma, el pasar a otra realidad.

A modo de conclusión general y de acuerdo a los datos obtenidos mediante las entrevistas concluimos que el concepto de muerte ya está presente en los niños de 6 años aunque no de una manera totalitaria, pues a medida que el niño se desarrolla va incorporando los componentes del concepto de muerte, estableciendo en la fase operacional concreta un concepto más concreto de la muerte.

REFERENCIAS.

Aquino, R., L. y Beauregard, G., L. (2002). *Muerte altares y ofrendas*. México: Editora de gobierno.

Arnau G., J. (1990). *Diseños experimentales en psicología y educación*. México: Trillas.

Barrett, H. C. Y Behne T. (2004) Children understanding of death as the cessation of agency: a test using sleep versus death. *Science Direct: Cognition 1*. 1-16.

Cotton, R., C. Y Range, M. L. (1990) Children´s death concepts: relationship to cognitive functioning, age, experience with death, fear of death and hopelessness. *Journal of Clinical Child Psychology,* 19(2), 123-127.

Cuddy-Casey, M., Orvaschel, H. Y Sellers H., A. (1997) *A scale to measure the development of children's concepts of death*. Ponencia presentada en el Annual meeting of the American psychological association. Chicago, Ill. 15-19 de agosto.

Flavell, J. H. (1989). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México. Paidós.
Gallager, J. y Reid D. (1981). *The learning Theory of Piaget and Inhelder.* California: Brookscole.

Gorbea, S., A. (1990). El culto a los antepasados. *Boletín informativo del Instituto de antropología de la UV, 9*. 27-35

Inhelder, B. y Piaget, J. (1958). De la lógica del niño a la lógica del adolescente. España: Paidós.

Jay M., S., Green, V., Johnson, S., Caldwell Y Nitschke, R. (1987) Differences in death concepts between children with cancer and physically healthy children. *Journal of Clinical Child Psychology,* 16(4), 301-306.

Kane, B. (1979) Children's concepts of death. *The Journal of Genetic Psychology 134*. 141-153.

Kozulin, A. (1990). *La psicología de Vygotski.* España: Alianza.

Lara M., R. M. (1996). Tanatología: cultura de la vida, cultura de la muerte*. Psicología y salud, 7*, 175-185.

López, R.E. (1990). *El niño y su inteligencia*. Venezuela: Monte Ávila.

Maier, H.W. (1971). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño. Erikson, Piaget y Sears.* Buenos Aires: Amorrortu.

Ochoa, Z., J. A. (1974). *Muerte y muertos.* México: Melo.

Orbach I., Gross Y., Glaubman H. Y Berman, D. (1986) Children's perceptions of various determinants of the death concept as a function of intelligence, age, and anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(2), 120-126.

Perry, C. Y Wimmer, M. (1971). The concept of death in early childhood. *Child Development, 42*. 1299-1301.

Piaget, J. (1951). *Play dreams and imitation in childhood.* Londres: Heinemann.
Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. México: Seix Barral.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño.* México: Fondo de la cultura económica.

Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology.* Nueva York: Columbia University Press.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1973). *Psicología del niño.* España: Morata.

Piaget, J. (1933). *La representación del mundo en el niño.* España: Morata.

Quirk, T. (1983). Métodos de investigación en psicología. México: Limusa.

Samayoa, G. (1986). *Sobre los conceptos fundamentales de la Psicología evolutiva de Jean Piaget*. Guatemala: Universitaria.

Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Schoepke, B. (2003). *The role of parents, educators an counselors in supporting bereaved preschoolers and elementary school children*. University of Wisconsin: American Psychological Association.

Vygotski, L. S. (1995a). *Liev S. Vygotski: presentación y traducción de cuatro artículos/ Liev S. Vygotski, Efraín Aguilar Jiménez.* México: Talleres gráficos.

Vygotski, L. S. (1995 b). Pensamiento y lenguaje. España: Paidós.

Vygotski, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.

Wadsworth, J.B. (1991). *Teoría de Piaget del desarrollo Cognoscitivo y Afectivo*. México: Diana.

Willis A., C. (2002). The grieving process in children: strategies for understanding, education and reconciling children's perceptions of death. *Early Childhood Education Journal,* 29(4), 221-226.