

**REPRESENTACIONES DE LA MUERTE EN UN GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS DE 7
AÑOS PERTENECIENTES A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CONCEJO
MUNICIPAL DE ITAGÜÍ**

Trabajo de grado para optar por el título de psicólogo

JUAN SEBASTIÁN MEDINA OBANDO



Asesor:

ALEXANDER ALVIS RIZZO

Psicólogo

Magister en Educación y Desarrollo Humano

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

MEDELLÍN, COLOMBIA

2016

Tabla de contenido

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN.....	5
1. JUSTIFICACIÓN.....	7
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
2.1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	10
2.2. REVISIÓN DE ANTECEDENTES.....	12
3. FORMULACIÓN DE PREGUNTA.....	16
4. OBJETIVOS.....	17
4.1. OBJETIVO GENERAL	17
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
5. MARCO DE REFERENCIA	18
5.1. TEORÍA PIAGETIANA SOBRE EL PENSAMIENTO.....	18
5.1.1. <i>Etapas del Desarrollo Cognitivo.</i>	20
5.1.2. <i>La Representación según Piaget.</i>	22
5.2. LA MUERTE.....	24
5.2.1. <i>La privatización de la muerte.</i>	27
5.3. CONCEPTO DE MUERTE EN LOS NIÑOS.....	28
5.3.1. <i>Desarrollo del concepto de muerte.</i>	29
6. METODOLOGÍA.....	34
6.1. ENFOQUE	34
6.2. DISEÑO METODOLÓGICO	36
6.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN E INSTRUMENTOS:	37
6.3.1. <i>Observación directa.</i>	37
6.3.2. <i>Entrevista semiestructurada.</i>	37
6.3.3. <i>Diario de campo.</i>	38
6.3.4. <i>Láminas temáticas.</i>	38
6.4. PROCEDIMIENTO Y ESTRATEGIAS	38
6.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	40
6.5.1. <i>Codificación.</i>	40
6.5.2. <i>Categorización.</i>	40

6.6.	CRITERIOS ÉTICOS.....	41
7.	HALLAZGOS Y DISCUSIÓN	43
7.1.	LA MUERTE COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y PERSONAL.....	43
7.1.1.	<i>Aspectos sociales.</i>	43
7.1.2.	<i>Vivencias Personales.</i>	47
7.1.3.	<i>Reacciones y Sentimientos.</i>	48
7.2.	LA MUERTE REAL.....	50
7.2.1.	<i>Universalidad.</i>	50
7.2.2.	<i>Irreversibilidad.</i>	51
7.2.3.	<i>Causalidad.</i>	52
7.2.4.	<i>Cambios corporales.</i>	53
7.3.	REPRESENTACIÓN	56
7.3.1.	<i>Señales.</i>	56
7.3.2.	<i>Símbolos.</i>	57
7.3.3.	<i>Imágenes mentales.</i>	58
8.	CONCLUSIONES	63
	REFERENCIAS.....	65
	ANEXOS	69
	CONSENTIMIENTO INFORMADO	69
	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA NIÑOS.....	71
	GUÍA DE PREGUNTAS PARA LÁMINAS TEMÁTICAS:	72
	LÁMINAS TEMÁTICAS.....	73

Resumen

En la presente investigación se identifican y describen las diversas representaciones que niños y niñas de siete años de edad, pertenecientes a la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí, tienen sobre la muerte. Para lograr los objetivos, se utilizó una metodología cualitativa con enfoque hermenéutico. Se utilizaron diversos instrumentos para la recolección de información y finalmente los datos se codificaron y categorizaron. El análisis muestra que las representaciones que los niños y niñas tienen acerca de la muerte dependen de diversos factores, tales como el contexto social, las experiencias de vida, el aprendizaje, entre otros.

Palabras claves: muerte, representación, niños y niñas.

Introducción

La muerte, como parte dialéctica de la vida, ha sido uno de los enigmas que por milenios ha atrapado la imaginación del ser humano. En tal sentido, la muerte también ha sido el pilar de muchas creencias que le han servido al ser humano como escudo para poderse defender de la angustia que su imagen convoca. Así es como nos hemos resguardado por tan largo tiempo, ignorando que el fin de la existencia es algo que, tarde o temprano, ha de llegar.

Pero, ¿Cómo es representada la muerte por los niños? Tal vez se ha hablado demasiado acerca de cómo los adultos representamos la muerte, teniendo imágenes, creencias, dichos y demás elementos culturales que hacen alusión a ella. Los niños, que también hacen parte esencial del contexto, quienes están en constante interacción con él, deben de hacer frente a una gran cantidad de significados provenientes de la muerte, significados que muchas veces podemos encontrar en la televisión, la música, la literatura, el arte y la propia vida. Con base en dichos significados, imágenes, signos y demás, es que también ellos van construyendo poco a poco representaciones más o menos acertadas acerca de lo que es la muerte.

Pero los tiempos cambian, y con ellos también cambian las costumbres, la sociedad y la cultura, aun así, la muerte parece seguir estando revestida de tabúes para muchas personas, pero se puede encontrar de manera relativamente fácil en nuestro contexto, tal como se mencionó antes. Así pues, aunque muchos intenten vetarla para con los niños, de una u otra manera ellos harán frente a dicha realidad, comprendiendo tarde que temprano el carácter efímero de la vida.

Tampoco se debe dejar de lado el contexto colombiano, cuya historia ha sido marcada por un conflicto interno que ha durado ya más de cinco décadas. Los medios de comunicación nos han inundado con información sobre tragedias, pese a los intentos por apaciguar la situación conflictiva. Si los medios son entonces los emisores de tal información, nosotros somos los receptores que la interpretamos a nuestra manera. Por eso, no se debe olvidar que entre nosotros también se encuentran los niños.

Ahora bien, el motivo principal que me impulsó a llevar a cabo esta investigación es el interés por conocer las representaciones que los niños hacen de la muerte, puesto que en nuestro medio pareciera ser poco lo que se ha hablado de ello, a pesar de la cantidad de conflictos a los que los colombianos hemos estado expuestos.

El presente informe de investigación, al estar enfocado sobre los niños y su subjetividad, se desarrolló bajo una lógica cualitativa mediante un enfoque hermenéutico, puesto que permitió llegar al fenómeno a investigar en el marco subjetivo de la persona que vive o experimenta de una u otra manera, teniendo en cuenta que dicho fenómeno no es sólo externo, sino también interno. Le pertenece, pues, al sujeto.

Los resultados que arroje la investigación, una vez concluida, permitirán aumentar el conocimiento que poseemos acerca de un tema que ha sido prácticamente abordado poco en el contexto colombiano, además de que servirá de nueva referencia para quien en el futuro también desee profundizar en dicho fenómeno.

Este informe está estructurado de la siguiente forma: en la primera parte se desarrolla la justificación y el planteamiento del problema, teniendo en cuenta la revisión de antecedentes que permitieron generar las preguntas de investigación; en la segunda parte, se formulan los objetivos, tanto general con específicos; en la tercera parte es desarrollado el marco de referencia y la metodología que sirvieron de base para llevar a cabo la investigación; y por último los resultados y las conclusiones que nacieron de los datos recolectados.

1. Justificación

El presente proyecto investigativo buscó generar conocimiento acerca de las representaciones que tienen los niños y niñas sobre la muerte en el municipio de Itagüí, con el fin de comprender una realidad que ha sido poco estudiada y en la que confluyen aspectos sociales de diversa índole.

La palabra muerte proviene del latín «mors, mortis», y según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014), es definida como cesación o término de la vida. También se le ofrece otras connotaciones al término, tales como destrucción, aniquilamiento, ruina, separación del cuerpo y el alma e incluso la figura icónica de la parca con la guadaña.

Así mismo, según Alizade (1996) sobre la muerte se construyen diferentes “idearios”, es decir, “las ideas y los afectos que determinado contexto sociocultural engendra respecto de ella” (p. 19); esto permite plantear que las maneras como los seres humanos construyen representaciones de la muerte dependen de los aspectos sociales y culturales del contexto al cual pertenecen.

Es por ello que el concepto de «muerte» para los humanos ha sido revestido con diferentes tonalidades. Para algunos la muerte es tan solo el inicio de una nueva vida; para otros representa tan solo el fin de la existencia. «Muerte» es quietud del cuerpo, es ausencia de vida, es castigo o incluso puede ser considerada como un premio, y si algo sabemos con certeza es que no tenemos la certeza de en qué momento ésta se produce para una persona. Lo único cierto es que la muerte llega, motivada por circunstancias tanto internas como externas.

En el caso de los niños y niñas, estos construyen representaciones de la muerte determinadas también por las creencias sociales, la opinión pública, la familia y las TIC (Tecnologías de la Información y la comunicación) que, a su vez, brindan significados acerca de la muerte, mostrándola, en algunos casos, de manera distorsionada (Wass, 2005) e implícita. De dicho modo, este proyecto pretendió arrojar luces acerca del tema y, a su vez, brindar un mayor saber sobre la forma de pensar de los niños en nuestro contexto.

Ahora bien, obtener mayor conocimiento acerca de la representación de la muerte no es el único fin del proyecto, también lo fue la comprensión de la subjetividad de los niños ante este tema, ya que aunque constituya un hecho diario para la humanidad, en los últimos tiempos se ha visto un enorme esfuerzo por vetarla (Paz, 2004), excluirla de la vida y de hacer de ella algo prohibido. La angustia que aún genera en los adultos el pensar el inevitable destino, se convierte en conductas evasivas que son expresadas hacia los niños, educándolos incluso para no hablar de ella.

Este acto de mantener en silencio sus dudas referentes a la muerte no solo limita su conocimiento, sino también el nuestro, al no poder acceder a las diversas formas de representarla, pensarla o evadirla, y a su vez, limita en la posibilidad de educar (nos) frente a dicho tema; por lo que no solo está en juego la comprensión de su subjetividad, sino también la comprensión acerca de la muerte misma.

Por lo anterior, este proyecto permitió dar a conocer las voces de los niños y niñas, en la medida que se develaron los significados y las representaciones que construyen en relación a la muerte, superando de esta forma el tabú que recubre este tema.

Los resultados obtenidos de la presente investigación permitirán ampliar los conocimientos sobre este fenómeno y generar propuestas de intervención tanto en el nivel de promoción, al desmitificar la muerte como un aspecto negativo y tabú, como en el nivel de la prevención de situaciones de duelo patológico en niños y niñas que experimentan situaciones de pérdidas.

Además, se espera que este sirva también de preámbulo y de referencia para futuros trabajos investigativos enfocados en direcciones similares a la presente e incluso desde otros campos de estudio y que puedan abarcar aspectos que no pueden ser incluidos en este proyecto por la naturaleza de sus limitaciones.

Esta investigación contribuirá a fortalecer el desarrollo de nuevo conocimiento en el Departamento de Psicología de la Universidad de Antioquia.

Por último, la de este informe de investigación me permitirá, por un lado, obtener uno de los prerrequisitos para conseguir el título profesional de psicología y, por el otro, desarrollar

mayores competencias investigativas que sirvan a favor de una mayor experticia a la hora de realizar futuras investigaciones.

2. Planteamiento del problema

2.1. Contextualización

Estamos acostumbrados a escuchar que los tiempos cambian, que lo que era en un pasado, hoy tan solo retorna en forma de recuerdo. Lo anterior tiene mucha certeza, pues los rápidos avances sociales, económicos y tecnológicos es lo que ahora hace parte de nuestro contexto. Así pues, el ser humano ha aprendido a adaptarse a los cambios que se han producido a lo largo de las décadas de forma continua y gradual.

Por ejemplo, las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como fuentes principales de entretenimiento e información de la mayoría de las familias, son un hecho diario de nuestro contexto. Es imposible, entonces, ignorar lo anterior, cuando nos percatamos que estos medios de entretenimiento también son los favoritos por los niños.

Como punto de referencia a lo dicho aquí, la investigación de Consumo Cultural, encuesta elaborada en el año 2008 por el DANE a 38.237 personas, muestra que el 96,17 % de los niños y niñas entre 5 y 12 años ven televisión (Barbero, 2009).

Además, la televisión se convierte poco a poco en una fuente que modela actitudes en los niños, y aunque se tiene conciencia de la existencia de programas educativos, los niños y niñas elegirán aquellos que les resulte más divertidos (Satori, 2004, citado en Heros & Arboccó, 2012).

Ahora bien, se tiene en cuenta que los medios de comunicación son un medio secundario que proveen a las personas de la imagen de la violencia y la muerte. El problema radica en que muestran, en ocasiones, una imagen distorsionada y surrealista de la realidad; así pues, es normal que en series violentas y animadas se muestre una muerte irreal, fantasiosa, que no necesita luto y en muchas ocasiones reversible (Strickland & DeSpelder, 2005).

Se niega entonces a la muerte en su concepción más realista, disfrazándola muchas veces de farándula, productos de belleza, avances en contra del envejecimiento, tragedia (en la cual no se

hace énfasis en la pena de los dolientes) y entretenimiento. Así pues, dice Octavio Paz (2004) al respecto:

En el mundo moderno todo funciona como si la muerte no existiera. Nadie cuenta con ella. Todo la suprime: las prédicas de los políticos, los anuncios de los comerciantes, la moral pública, las costumbres, la alegría a bajo precio y la salud al alcance de todos que nos ofrecen hospitales, farmacias y campos deportivos. (p. 62)

Wass (1995^a, 2005) sostiene que “quizá la “educación sobre la muerte” que resulta más poderosa sea la presentada en los medios de telecomunicación” (p. 24); hecho bien reflejado en la sociedad colombiana, en la que se ha visto un aumento de las narcoseries en los últimos años (Uribe, 2013) y en la que se suele transmitir programación violenta, tanto en canales nacionales como internacionales.

A todo lo anterior le acompaña, de manera irónica, los intentos de los adultos por vedar y limitar el contacto que los niños tienen con la muerte, siendo un tema incómodo de difícil abordaje, por lo que se prefiere disfrazarla de eufemismos, metáforas (“*Tu padre se fue al cielo*”, “*Ha pasado a mejor vida*”) e incluso de humor negro que constituyen una forma de evadirla o de ganar terreno sobre ella (Strickland & DeSpelder, 2005). Al respecto, dice Wass (2005): “irónicamente, en la misma sociedad, al mismo tiempo que existe un alejamiento personal de la muerte, los niños están siendo bombardeados con la presencia de ésta en sus vidas.” (p. 24)

Ante lo planteado anteriormente, se evidencia la poca conciencia, a pesar del conocimiento adquirido gracias a algunas investigaciones, que en nuestra sociedad se tiene acerca de los posibles efectos que los programas televisivos pueden generar en los niños, ya sea desde conductas violentas (adentrándonos en el campo de la conducta) a interpretaciones subjetivas acerca de la violencia y la muerte. La escasa presencia de estudios enfocados en esta última temática, en el contexto colombiano, nos obliga a repensar el asunto, muchas veces caminando sobre un terreno escabroso del cual se tiene poco conocimiento, teniendo como punto central de referencia la experiencia y la elaboración discursiva de los niños y niñas.

Por otro lado, el intento de los adultos por vedar la muerte hacia los niños no mejora la situación, pues se deja de lado la misma educación de la vida y de la muerte como componente esencial de la primera.

2.2. Revisión de antecedentes

Para la revisión de los antecedentes se indagó en las bases de datos de: Redalyc, EBSCOhost, Dialnet y Google Académico. También se revisaron antecedentes en las bibliotecas de las universidades: Fundación Universitaria Luis Amigó, Universidad San Buenaventura, Universidad de Medellín, Universidad EAFIT, la Institución Universitaria de Envigado y la Universidad de Antioquia. Las palabras clave fueron: muerte, representaciones de la muerte, significadas de la muerte, niños y muerte. De la búsqueda se obtuvieron 48 resultados relacionados, de los cuales se han seleccionado 8 para este apartado. A continuación, se referenciarán dichos estudios.

Plaxats y Poch (1999) realizaron un artículo denominado “hablar de la pérdida, el sufrimiento, la muerte” en el cual hacen constatar que la educación acerca de la muerte es tan importante como la educación acerca de la vida. Negar la primera sería negar la segunda, y en un mundo donde se niega la muerte, son los niños quienes padecen la falta de herramientas para hacer de frente a un tema de tal índole. Así mismo, describen lo que sería la evolución de la idea de la muerte de un niño, donde al principio es concebida como algo reversible y, conforme pasa el tiempo, se empieza a interiorizar la idea de la propia finitud del cuerpo.

Angarita y Castro (2002) exponen un ensayo acerca del sentido de la muerte en los niños, apoyados en una perspectiva más amplia. En este texto sostienen que la muerte es una experiencia presente en sus vidas, y como tal, juega una gran importancia. El niño se convierte en un ser activo ante ésta, impulsado por su curiosidad. Así pues, en su acercamiento ante la muerte va cruzando algunas etapas, mediante las cuales le va atribuyendo más sentido y sobre las cuales construirá su proyecto vital. El significado atribuido a la muerte cobrará tal significancia que, según exponen los autores, la salud del niño y la salud en su adultez dependerán de si han resuelto el enfrentamiento con la muerte de forma sana. Así mismo, la adquisición sana del concepto de la muerte constituirá en una de las tareas más importantes del desarrollo infantil.

Desde otra perspectiva, Strickland y DeSpelder (2005) consideran cómo en la actualidad los medios de comunicación se convierten en otro medio para acceder y enterarse de la muerte (haciendo referencia a sucesos nacionales estadounidenses, como la muerte de John F. Kennedy

o los ataques terroristas del 11 de septiembre), aunque esto signifique mostrar una imagen injustificada de la vida de los dolientes y cómo el impulso de los medios por obtener una mayor cobertura puede significar otro peso para los sobrevivientes. Este comportamiento de los medios de comunicación por presentar una imagen parcial de la muerte puede ser inevitable, si se tiene en cuenta la cantidad de programas de entretenimiento que la personifica de manera violenta o reversible (en el caso de las caricaturas). Lo anterior, crea una distorsión de la misma muerte en la mente de los niños, cuando estos la empiezan a representar como un proceso accidental, provocado por un algo exterior, en lugar de un hecho natural. Así mismo, el uso de metáforas por parte de los adultos para intentar explicar la muerte de una manera parcial, solo podría confundirlos más, debido a su tendencia de tomar las cosas de manera literal, en vez de captar el mensaje subyacente de la misma metáfora.

Lamers (2005) vá un poco más allá explicando cómo el cambio sociodemográfico y el cambio de las estructuras familiares, que han acontecido en los últimos tiempos, ha cambiado también el contacto que los niños tenían con la muerte. Estos cambios han trasladado la muerte que ocurría en el hogar a una muerte en el hospital, mientras que los padres hacen todo lo posible por mantener a los niños protegidos ante los moribundos y los actos relacionados a la muerte. Además, los niños de la actualidad se exponen a un tipo diferente de muerte: la muerte del hombre “malo” en televisión o la muerte de un desconocido por el mismo medio, y al igual que lo dicho por Strickland y DeSpelder (2005), estos medios muestran en muchas ocasiones una muerte reversible.

Hannelore Wass (2005) hace especial énfasis sobre el papel de la educación hacia los niños y la influencia de la cultura en este proceso, ya que además la educación que estos reciben acerca de la muerte, proviene de las acciones de los adultos, así como de su inacción. De esta manera, los niños adoptan creencias de las figuras significativas de su contexto, aprendiendo tanto de su lenguaje verbal como del lenguaje no verbal y semiótico. Así mismo, aprenden de la televisión, de los videojuegos y de sus acercamientos a la muerte en el contexto inmediato, ya sea la muerte de un familiar o un animal. Sostiene también que, a pesar de que ésta información sobre la muerte que el niño recibe sea informal, no significa que se deba desvalorar, pues constituye una educación significativa. La autora también da a entender que los niños, al igual que los adultos, experimentan la muerte de manera perturbadora, aunque no necesariamente con significados

idénticos. Además, el estudio hace referencia acerca de cómo las investigaciones demuestran la existencia de un vínculo causal entre la violencia televisada y el comportamiento de los niños.

Por otro lado, Viñas i Poch y Domènec (1999) se dieron a la tarea de investigar sobre el concepto de muerte en un grupo de 34 escolares entre 8 y 12 años que presentaban ideación suicida, para lo cual se utilizó un grupo de control con 44 niños y niñas para contrastar resultados y aclarar las diferencias. Los datos arrojados por dicha investigación sugieren que tanto el grupo de niños y niñas con ideación suicida como el grupo de control tenían la misma percepción sobre la muerte. Lo realmente interesante es la conclusión de los investigadores: los datos, según dicen, sugieren que la percepción de los niños con ideación suicida en realidad es más realista, pudiendo a los 8 años de edad, tener la misma percepción que la que tiene un adulto, lo que contradice la creencia del poco conocimiento que tienen los niños sobre el tema.

Por último, Angarita (1997) realizó una investigación con 32 niños, de ambos sexos, con edades entre 6 y 12 años ubicados en barrios de la ciudad de Barranquilla en sectores de pobreza en un contexto violento, utilizando la entrevista como principal herramienta para reconstruir las historias de vida. El objetivo de dicha investigación era analizar el significado de la muerte para los niños que vivían en sectores de pobreza enfretados a la violencia. Ahora bien, los resultados arrojados fueron diversos y señalaban la fuerte influencia, no solo del contexto, sino también de los familiares. Se observó, por ejemplo, la idea de que solo matan a las personas malas, mezclada en ocasiones con más ideas contrarias (refiriéndose, por ejemplo, a la muerte de un familiar que no era malo pero aún así fue víctima de la violencia). También se hace presente los intentos de los adultos por vedar la muerte, por lo que el niño se ve obligado a buscar respuestas en otros medios. Se evidenció asimismo que el 44% de los niños entrevistados asociaban la muerte con la violencia, y otro tanto con sentimientos tales como el dolor o la tristeza. Entretanto, al indagar acerca del significado de violencia, un 80% la concebía como asesinato.

El tema de la representación de la muerte en los niños es un tema que presenta pocas investigaciones y referencias al respecto. Aun así, hablando desde una perspectiva más amplia y tal como se ha acabado de revisar, se pueden encontrar diversos autores que han trabajado el tema de la significación de la muerte para los niños e incluso se hallan trabajos acerca de los medios de comunicación como influyentes en alteraciones conductuales y psíquicas de los infantes.

Los 8 estudios referenciados anteriormente, abordan de manera directa e indirecta el tema de la muerte en los niños. Se pueden encontrar aspectos comunes entre estos como: la adquisición de la muerte en los niños se adquiere de manera progresiva; la adquisición del concepto de muerte es aprendido por medio de la familia, la educación de los padres, aspectos socioculturales, los medios de comunicación y la experiencia que tenga el niño con ella; la salud mental de los adultos se correlaciona con la concepción que hayan establecido acerca de la muerte desde la infancia; los medios de comunicación a los que los niños están expuestos (televisión, internet) presentan una imagen irreal y distorsionada de la muerte, lo cual genera en ellos una concepción equívoca de la misma; por último, algunos estudios evidencian que hace falta una mayor enseñanza de la muerte por parte de las figuras de autoridad y las instituciones.

3. Formulación de pregunta

A partir de la revisión anterior, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las representaciones acerca de la muerte que tiene un grupo de niños y niñas de 7 años de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí?

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

- Describir las representaciones de la muerte que tiene un grupo de niños y niñas de 7 años de edad de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí.

4.2. Objetivos específicos

- Describir las señales, símbolos y signos que los niños y niñas de 7 años de edad otorgan a la muerte.
- Identificar las imágenes mentales que los niños y niñas de 7 años de edad relacionan con la muerte.

5. Marco de Referencia

El presente apartado tiene como objetivo presentar de forma concreta el postulado de diversos autores sobre temas de relevancia para el desarrollo de la investigación. De esta manera, se inicia con los postulados piagetianos acerca del desarrollo del pensamiento en los niños y su evolución, así como también las funciones invariables y las etapas del desarrollo cognitivo. Por último, de dicho autor se retoma el tema de la «representación» y los elementos que la componen.

Además, se retoma el tema de la muerte pensado desde Alizade y Aries (citado por Alizade, 1996). De dichos autores se rescata las tipologías de la muerte, sujetas al contexto cultural y la evolución del mismo. Por último, se mencionan los planteamientos de Tizón, Lamers, Arnold Gesell y Kane (Citado por Viña i poch 1996) sobre la muerte y el desarrollo de su representación en los niños.

5.1. Teoría Piagetiana sobre el Pensamiento

Según Piaget (1991) los procesos de pensamiento cambian conforme un sujeto pasa de la infancia a la madurez. En este cambio de procesos de pensamiento Piaget identifica cuatro factores:

La maduración: son cambios que funcionan a nivel genético y corporal que conlleva a la maduración desde el momento de la concepción.

La actividad: la maduración física lleva al sujeto a una necesidad de desenvolverse en el medio e interactuar con él para poder aprender. En este proceso, también se interactúa con las personas del entorno.

Experiencias sociales: es de suma importancia para lograr un desarrollo cognitivo, puesto que favorece el aprendizaje. La transmisión social favorece en la apropiación de conocimientos, ya que sin éste deberíamos redescubrir y generar el conocimiento ofrecido por la cultura. Así

mismo, la adquisición de conocimientos también varía dependiendo de la etapa del desarrollo cognitivo. Este desarrollo cognitivo es logrado por los efectos conjuntos de la maduración, la actividad y la transmisión social.

Equilibrio: es logrado gracias a la inteligencia del sujeto. Este equilibrio funciona entre las exigencias del medio y las respuestas del sujeto.

Así mismo, Piaget también nombra dos tendencias básicas o «funciones invariables». Éstas son:

Organización: es la tendencia a organizar los procesos de pensamiento en estructuras psicológicas que ayudarán a comprender e interactuar con el mundo. Las estructuras más simples se combinan hasta lograr obtener estructuras más complejas y más efectivas. A estas estructuras se les nombra como “esquemas”, que son a su vez elementos para la construcción del pensamiento. Estos esquemas nos permiten representar mentalmente el mundo que nos rodea, tanto sus objetos como sus eventos.

Adaptación: las personas tienen una tendencia de acoplarse al entorno. Según Piaget, en la adaptación participan otros dos procesos básicos: La asimilación y la acomodación.

Asimilación: tiene lugar cuando las personas hacen uso de sus esquemas para dar sentido al mundo. Así pues, lo nuevo es acomodado a dichos esquemas para facilitar su comprensión, haciendo que el sujeto actúe sobre el ambiente para que éste se transforme en función del sujeto. (Piaget, 1985)

Acomodación: implica la modificación de los esquemas actuales para lograr enfrentarse a una situación nueva. Los esquemas son transformados en función de las exigencias del medio y regulando sus conductas en función a los objetos. (Piaget, 1985)

5.1.1. Etapas del Desarrollo Cognitivo.

Para comprender mejor el desarrollo cognitivo del niño, Piaget lo divide en cuatro etapas que tienen su comienzo en el nacimiento del infante. Tales etapas no tienen una fecha cronológica fija, puesto que pueden variar entre las distintas culturas. Aun así, el orden de sucesión es siempre el mismo (Piaget, 1975). Estas etapas son:

Sensoriomotriz (0 a 2 años): Se empieza con el uso de la imitación, la memoria y el pensamiento y con la comprensión de que los objetos ocultos no dejan de existir, lo cual constituye una de las dos competencias básicas presentes en esta etapa. La otra competencia, no menos importante, es la conducta orientada a metas.

Ahora bien, la primera competencia va de la mano con la representación mental que los infantes tienen de los objetos; a muy temprana edad, los niños parecen tener conciencia de los objetos siempre y cuando estos se encuentren visibles para ellos, pero a partir de los ocho meses, la conducta de los infantes indica un mayor nivel de desarrollo: ahora, los objetos no deben ser visibles para existir, por lo que se emprenden diferentes acciones para dar con ellos. Esto último, a su vez, se encuentra ligado a la segunda competencia: la conducta orientada a metas. Aquí, se sostiene que el niño hace gala de las conductas ya adquiridas previamente para que, a partir del año de vida, las pueda orientar a un fin específico, ya sea alcanzar algún juguete o conseguir algo del medio circundante.

Preoperacional (2-7 años): esta etapa es facilitada por la habilidad del infante de pensar y representar objetos, personas o hechos que se encuentran ausentes. Los niños y las niñas adquieren una mayor destreza en el uso de símbolos, palabras, números e imágenes, esto ligado al desarrollo y uso del lenguaje, la capacidad de pensar en forma simbólica y de pensar operaciones de manera lógica, en una dimensión, aunque con algunas limitaciones.

Así pues, durante esta etapa los infantes hacen uso del pensamiento representacional: el designar objetos por nombres que los representen a pesar de que se encuentren ausentes en el momento; así como también hacen uso del juego simbólico, el cual se basa en acontecimientos

de la vida de los niños o en situaciones o personajes fantasiosos (tales como héroes que les resulten llamativos).

Dicho desarrollo del pensamiento representacional impulsa a la vez el desarrollo del lenguaje, a tal punto que este ya no solo es utilizado para referirse a acontecimientos presentes o deseos inmediatos, sino también a sucesos pasados y eventos que no vive de forma directa. Esto, unido a su curiosidad, experiencias y observaciones también los lleva a desarrollar teorías intuitivas sobre fenómenos naturales, registradas por Piaget (1966) al entrevistar a un grupo de prescolares y preguntarles por diferentes fenómenos, tales como el movimiento del sol y la luna, movimiento de las nubes, el origen de los bebés, entre otros. En un principio, la concepción del mundo de los niños prescolares es de carácter animista, pero conforme avanza el tiempo y se adquieren nuevos aprendizajes del mundo que les rodea, su pensamiento se empieza a tornar más lógico.

Operacional concreta (7-11 años): en esta etapa, se presenta una mayor capacidad de resolver problemas concretos de forma lógica, gracias al uso de operaciones mentales y a que el pensamiento del infante se torna más reflexivo, menos rígido y más flexible. Así mismo, en esta etapa los niños y las niñas no solo se enfocan en una característica de los objetos, sino que son capaces de comprender el carácter de sus transformaciones.

Otros logros presentes en esta etapa son la capacidad de ordenar objetos en progresión lógica (por ejemplo, de mayor a menor tamaño) lo cual se conoce como *seriación*; la capacidad para *clasificar* objetos según sus características y elementos comunes y la capacidad para comprender que los objetos, pese a sus cambios y transformaciones, siempre serán los mismos. Esta última capacidad se le conoce como *conservación*.

Operacional formal (11 años en adelante): una vez adquiridas las capacidades mencionadas en la etapa anterior, los niños y las niñas adquieren la capacidad de resolver problemas abstractos de manera lógica. El pensamiento se torna más científico, desarrollando así los problemas de una forma más sistemática (creando hipótesis y contrastándolas); así como también desarrollan un interés por aspectos sociales y por su propia identidad.

Según Piaget, uno de los componentes esenciales en esta etapa es la lógica proposicional, definida como la capacidad que tienen las personas para extraer una inferencia lógica partiendo de dos argumentos relacionados entre sí. Dicha lógica será de utilidad para resolver diferentes problemas lógicos matemáticos, científicos o para argumentar diferentes puntos de vista.

5.1.2. La Representación según Piaget.

Piaget, en su libro “La formación del símbolo en el niño” (1966), explica que el niño, al final del periodo sensoriomotriz, es capaz de generar representaciones simbólicas para referirse a las cosas o a las situaciones sin la necesidad de actuar sobre ellas en forma material. Precisamente esto es lo que le abre las puertas a la siguiente etapa. Esta habilidad para generar representaciones simbólicas ayudará al niño a generar una comunicación no verbal y a desarrollar su lenguaje, a la vez que representa, por medio del juego, comportamientos y utilizando la imitación, aquellas situaciones que observa. Así mismo, el desarrollo del lenguaje también abre las posibilidades de representar la realidad de manera indirecta para representar cosas que no están presentes. Además, Piaget deja claro que también el dibujo y el juego simbólico presentan las mismas características.

Ahora bien, hay representación cuando, simultáneamente, existe una diferenciación y coordinación entre significantes y significados.

Según Piaget (1966), la capacidad de representación aparece en los niños en el periodo sensoriomotriz. Lo que caracteriza a la representación es “hay diferenciación y coordinación entre significantes y significados” (p.10), también se dice que hay representación cuando se intenta imitar a un modelo ausente. Ésta se puede ubicar en el juego simbólico, en la imaginación y en el sueño. Además, en la representación debe mirarse en conjunto con las actividades de obtención e interpretación de información que el ambiente proporciona, constituyendo otra capacidad de las personas para construir y organizar el entorno.

Dependiendo de la conexión entre el significante y significado, se pueden distinguir tres tipos de significantes que abrirán paso a la representación. A final de cuentas, la representación

consistirá entonces en la posibilidad de referirse a significantes por medio de los significados. Para entender mejor esto, cabe decir que el signifiante se encuentra en el lugar de la otra cosa que representa, pudiendo ser una situación, un suceso o un objeto (Delval, 1996). Esto permite acceder a la realidad de manera simbólica y de construir modelos complejos de la misma. Piaget nombra a esta capacidad como «capacidad semiótica». Los significantes son:

- **Índices o señales:** el signifiante se encuentra directamente ligado al significado, ya sea porque sea una parte del mismo o porque se pueden producir juntos. Un ejemplo, expuesto por Delval, sería la observación de humo que indica la presencia del fuego.
- **Símbolos:** guarda una relación motivada con lo designado. Por ejemplo la paloma como símbolo de la paz, el símbolo del lazo negro como representación del luto o los niños que, jugando a la guerra, se quedan inmóviles en el piso representando la muerte (Los ejemplos son míos). Explica Delval que los símbolos guardan una mayor distancia con aquello que representan.
- **Signos:** no guardan ninguna relación directa con lo que designa el significado, por lo que son arbitrarios. Pueden ser la representación gráfica de una palabra o un concepto, como por ejemplo los signos matemáticos para designar la suma y la resta. En el signo, la distancia entre el signifiante y el significado es máxima.

Ahora bien, la función semiótica se puede manifestar de las siguientes maneras:

- **Imitación diferida:** los niños aprenden a imitar en presencia de un modelo, pero en la imitación diferida, ya no es necesaria la presencia del modelo para hacer una imitación. Esto presupone la existencia de modelos internos de lo que se imita. Se entiende por modelo como aquellos sucesos o comportamientos observados y, de esta forma, “la imitación alcanza los comienzos del nivel de la representación” (Piaget, 1966, p. 85).
- **Juego simbólico:** se encuentra muy ligado a la imitación diferida. El niño utiliza esta capacidad de forma lúdica para producir situaciones de forma simbólica. El ejemplo del niño que, jugando a la guerra, se acuesta y se queda inmóvil para representar a la muerte (De una manera lúdica que le ofrece placer), representa lo que es el juego simbólico.
- **Imágenes mentales:** las imágenes son algo interno, son una representación de las situaciones que envuelven al sujeto y que se pueden evocar. Implican todo el conocimiento que el sujeto tiene de la situación.

- **Dibujo:** presupone la utilización de una imagen interna, por lo que es más que una copia de la realidad. Se encuentra igualmente ligado a la imaginación y al juego debido al placer de su realización.
- **Lenguaje:** este consiste, por último, en la utilización de diversos signos para poder designar objetos o situaciones.

5.2. La muerte

La muerte, como parte esencial de la vida, puede ser temida, idolatrada e incluso añorada, y en ella “se entrecruzan niveles: somáticos, psicológicos, social y cultural.” (Alizade, 1996, p. 29) Frente a este fenómeno se construyen “idearios”, en palabras de Alizade: “Los idearios de la muerte comprenden las ideas y los afectos que determinado contexto sociocultural engendra respecto de ella.”(p.19) Así, “La manera de considerar a la muerte depende enormemente de los aspectos sociales del superyó determinado por las creencias sociales y «la opinión pública»” (Freud, 1914; citado por Alizade, 1996; p. 19)

Así mismo, la muerte se encuentra incrustada en nuestro medio y en nuestro cuerpo desde el momento del nacimiento. Es lo que Alizade (1996) nombra como las “marcas del ser mortal”. En el curso de la nuestra vida, estamos implicados en relación con dichas marcas y estas, a su vez, nos aproximan a una idea de finitud ante nuestra vida o ante la vida de los demás mediante experiencias en la cuales dichas marcas se encuentran implicadas. Estas marcas pueden ser somáticas e incluso pueden estar implicadas en la vida erótica de los sujetos y en las pérdidas (duelos e incluso ausencias). Aun así, y como lo explica Alizade, no se trata de observar la muerte ajena, tanto reales como hipotéticas (como se muestran en los filmes), ya que estas “marcas” se encuentran en nuestro propio cuerpo, ligadas a la existencia de cada uno. Las “marcas del ser mortal” se pueden manifestar por medio de enfermedades, sucesos que pongan en riesgo la integridad del cuerpo e incluso su propio metabolismo, en las que se demarcan las “muertes parciales.” Estos sucesos “*Marcan una localización de pérdida, una suerte de antesala de la pérdida general que acaecerá con la muerte total.*” (p. 37) Estas muertes pueden ser tanto

parciales como definitivas (ejemplo: una enfermedad que supone la pérdida de las funciones corporales, pero de la cual se puede curar el sujeto, o una amputación en la que se pierde una parte del cuerpo de manera permanente). Aun así y en ambos casos, el individuo que pasa por estas experiencias puede romper con el imaginario de un cuerpo entero y sano, sin importar la edad del sujeto.

Alizade explica que tarde o temprano cada persona debe de hacerle frente a tales marcas, señalando así la cercanía de la muerte y percibiendo de esta manera una sensación de amenaza. Esta sensación de amenaza puede despertar “fantasías primarias (depresivas, paranoides), penosas por un lado y enriquecedoras por el otro” (p. 37), lo cual puede conducir a una elaboración y resignificación de la historia personal en la cual se implica toda la existencia del sujeto. De esta manera, cuando se produce una “muerte parcial” que no tiene un carácter destructivo importante, tal suceso puede acelerar o propiciar un cambio psíquico para mejorar el provecho de la vida.

Así, estas marcas nos enseñan lo que es “ser mortal”, y a su vez nos enseñan que vida y muerte se encuentran unidas de cierta manera. “Muerte y vida constituyen un par dialéctico en interacción permanente; cada uno de estos términos obtiene su riqueza semántica en relación con el otro” (Alizade, 1996; p. 20)

Ahora bien, Aries (citado por Alizade, 1996), basado en sus estudios sobre tumbas y ritos funerarios, distingue las tipologías de la muerte según la representación que se le da en diferentes momentos históricos:

La muerte amaestrada.

Ha sido una de las maneras de vivir con la que más tiempo ha coexistido el ser humano, pues tuvo lugar durante un milenio. Se le llama también «la muerte avisada» debido a que las personas están avisadas sobre la proximidad de su muerte. En este tipo de muerte, el sujeto prepara su propio ritual para despedirse de la vida, además de rendir cuentas con la misma y con los allegados. En tal ritual asisten tanto niños, como jóvenes y adultos y se siguen algunos pasos para culminar con la vida. Este tipo de muerte requiere que el moribundo contenga sus

ansiedades de muerte para poder morir como lo estipula la opinión pública. Por último, este tipo de muerte implica una «concepción colectiva del destino» (Aries, p. 32, citado por Alizade, 1996, p. 25).

La muerte propia.

Aparece en el S. XII. Se caracteriza por una modificación en la concepción del juicio final. Al principio, aquellos que pertenecían a la iglesia católica tenían en mente que, una vez muertos, despertarían en el paraíso. Ahora, con el cambio de la concepción, se agrega una balanza en la que se miden las buenas y malas acciones de la persona. Prevalece también lo que es la última acción en la vida, que puede suprimir los malos o los buenos actos del pasado. Así es como empiezan “los tiempos de interrogación personal”, y en esta línea, cobra interés lo macabro y la imagen de la descomposición corporal. Se empieza a rechazar la idea de la propia muerte, sintiendo gran amor por el placer de vivir. Ahora bien, esta muerte propia implica un encuentro con la tumba y el surgimiento de la vivencia del fracaso.

La muerte ajena.

Ya no es tan la muerte propia sino la muerte ajena la que prevalece a partir del S. XVI. Se caracteriza por hacer de la muerte un culto que se llena con atributos. La muerte de alguien provoca su falta, y esta falta se convierte en estos cultos que a su vez les confiere una suerte de inmortalidad en el recuerdo. Así pues, “abundan los monumentos conmemorativos que indican la idea de perennidad.” (Alizade, 1996; p. 28).

La muerte prohibida.

Acá se intenta vetar la muerte por influencia de una sociedad donde prevalece la idea de la vida, la felicidad, el poder y el lucro. Se habla entonces de la época moderna, en la que la muerte en el hogar se traslada a los hospitales, a solas, y en donde se hace lo posible por ocultar al

enfermo la veracidad de su situación actual. Así mismo a los niños se les disfraza la muerte, los muertos deben ser evacuados lo más rápido posible y se comparten pocos espacios para expresar el dolor.

Alizade añade, a su vez, otras dos tipologías acerca de la muerte:

La muerte desorbitada.

Es observada en unas cuantas culturas. Acá, la muerte es tomada como una derrota ante la misma y genera sentimientos de enorme dolor en los supervivientes, viviendo así un duelo trágico y sufriendo síntomas diversos como convulsiones, crisis de despersonalización, efusiones emocionales intensas, etc.

La muerte súbita.

El individuo es tomado por sorpresa por la muerte sin darle tiempo para preparar un ritual de despedida o para sufrir una agonía. “Trátase, para los sobrevivientes, de una experiencia de brusca y sorpresiva máxima ruptura.” (p. 29) Dice Alizade que esta muerte suele ser envidiada por pacientes que sufren de alguna enfermedad mortal, puesto que evita el deterioro orgánico, físico y psíquico.

5.2.1. La privatización de la muerte

Por otra parte, Tizón (2004) señala que los cambios sociales y culturales se hallan presentes es muchos aspectos de la vida cotidiana, y aunque la muerte y el duelo por la pérdida siguen siendo una realidad colectiva, no podemos pensar que sean una excepción a lo anterior.

Uno de estos cambios, por ejemplo, es la cremación. La frecuencia de esta práctica, dice Tizón, ha crecido en los últimos años y supone también un cambio en la concepción del duelo: cremar un cuerpo es un proceso rápido en comparación con el proceso natural de

descomposición, que puede tardar incluso años. Este cambio, dice el autor, supone que nos preguntemos si estamos preparados para la rapidez de este paso, ya que supone ponernos a la altura de los rápidos cambios contemporáneos y llegar, incluso, a negar el proceso de duelo.

Pero este acto de negar el proceso de duelo debe verse desde un punto de vista psicológico. Desde el punto de vista social, podemos ser testigos de lo que Tizón llama “la privatización de la muerte”. La urna con las cenizas de un ser querido pasa a ser una propiedad privada. Se nos otorgaría la libertad de hacer con ellas lo que quepa en nuestro libre albedrío, a no ser por las prohibiciones morales y legales del contexto.

De esta forma, hemos pasado de un evento comunitario, como lo eran los funerales, las ceremonias, las misas, a un evento privado, personal, secreto. En palabras de Tizón: “Cada vez más el duelo, como la muerte, tienden a ser «echados» del mundo público y tienen que refugiarse más y más en lo privado” (2004, p. 28).

Esta privatización estará ligada a lo que el autor llama la “profesionalización de la muerte” (p. 28), considerada como el interés de las instituciones y demás profesionales por los factores sociales del duelo y por la elaboración del mismo. Pero esta “profesionalización de la muerte”, a su vez, podrá llegar a ser tan extrema que los ritos funerarios, si se hacen, deberán ser liderados por un profesional (religioso) del duelo; puesto que de lo contrario no habría forma de llevar a cabo dicho ritual.

Así mismo, la sociedad moderna es testigo de una “institucionalización de la muerte” (P. 29); es decir, el reemplazo del hogar como lugar donde ocurría la muerte y la familia como acompañantes y testigos, a los hospitales donde muchas veces la condena es morir en soledad.

5.3. Concepto de Muerte en los Niños

Indagar por lo que los niños piensan de la muerte requiere tener en cuenta las ideas transmitidas por la cultura y la sociedad. Así pues, no podemos comparar la concepción que

tienen los niños de nuestra cultura y los niños inmersos en otro sistema de creencias y costumbres. La religión católica, por ejemplo, invita a creer en una vida después de la muerte, a la vez que otras religiones en otras partes del mundo tienen una concepción distinta de lo que hay después de dicho suceso (Tizón, 2004).

Pero ante lo complejo que puede resultar la representación de la muerte (no solo para los niños, sino también para los adultos), lo que piensen los niños del tema dependerá no solo de su edad y del sistema de creencias, sino también de las experiencias vitales, vivencias familiares, de aquello que oye o le comunican, de su grado de madurez y su habilidad para conceptualizar las cosas. Ante todo esto, es normal esperar que los niños interroguen acerca de la muerte, no solo a sus padres sino también a sus compañeros.

5.3.1. Desarrollo del concepto de muerte.

Teniendo en cuenta lo anterior, y para el propósito de este apartado, se sintetiza lo que algunos autores han conceptualizado sobre lo que piensan los niños acerca de la muerte dependiendo de la edad. Se inicia con los aportes de Tizón (2004), continúa con los desarrollos teóricos de Gesell (1971), seguido de Kane, B (Citado por Viñas i Poch, 1996) y por último, el estudio de Lamers (2005).

A continuación, se presenta el desarrollo del concepto de muerte en niños y niñas de hasta 10 años según Tizón (2004).

Lactantes y preescolares (0-2 años): la muerte es solo una palabra que aún no se interioriza, por lo que la comprensión cognitiva de dicho término es inexistente. A pesar de esto, son sensibles a los cambios de humor de sus cuidadores y en la organización de sus cuidados, a la vez que pueden sentir ansiedad ante la ausencia de alguien importante y frecuente en sus vidas.

Párvulos (3-5 años): a esta edad, aunque los niños no tengan una concepción de la muerte como la que tienen los adultos, pueden diferenciar la separación temporal de la permanente. Así mismo, no tienen claro el carácter universal e irreversible de la muerte, siendo percibida entonces

como algo temporal y reversible. Sin embargo, algunos niños son capaces de hacer ciertas diferenciaciones entre un vivo y un muerto, tales como ausencia de los sentidos y de los sentimientos en los muertos. Así mismo, pueden pensar que la muerte, en caso de que suceda a alguien cercano, es un castigo o el cumplimiento de algún deseo proyectado al exterior por el carácter omnipresente de sus pensamientos, llevándolos a pensar que fueron los causantes del deceso. También pueden pensar que las enfermedades terminales son contagiosas, por lo que ellos o sus padres pueden sucumbir ante lo mismo.

Escolares (6-10 años): la muerte se convierte poco a poco en un fenómeno real e irreversible. La noción de insensibilidad post-mortem se adquiere progresivamente, a la vez que se adquiere comprensión entre el vivir y el no-vivir. Pero a pesar de lo anterior, la noción de universalidad aún no está completamente adquirida, siendo a veces incapaces de comprender la propia mortalidad.

Por otra parte, uno de los autores que mejor describe la evolución del concepto de muerte en los niños es Arnol Gesell (1971, citado en Viñas i Poch, 1996) aportando un grado mayor de comprensión para la evolución de dicho concepto para cada edad. A continuación, se sintetiza su propuesta:

De uno a tres años de edad: la comprensión de la muerte es escasa o nula.

Cuatro años de edad: el concepto de la muerte es muy limitado. Usa la palabra con una noción muy vaga y no la relaciona con alguna emoción.

Cinco años de edad: el concepto de muerte que reconoce el niño es aún vago, llegando a hablar de ella como el “fin”. A esta edad, el niño entiende que lo muerto no posee atributos vivientes. También se relaciona la vejez con la muerte. Además, el niño no concibe aún su propia muerte aunque pueda simularla mediante juegos.

Seis años de edad: la muerte se torna algo preocupante. Concibe la posibilidad de que alguien cercano a él pueda morir, por lo que intenta adentrarse aún más en las causas de estas muertes. Concibe también otros hechos que pueden causar la muerte, tales como el asesinato y, además,

puede establecer una ligera relación entre enfermedad, hospital, medicamentos y muerte. Aun así, la muerte puede ser para el niño algo reversible. Además, una forma en la que los niños de esta edad aceptan la idea de muerte es por medio del reemplazamiento, es decir: una mascota muerta puede ser reemplazada por otra; una madre que muere puede ser reemplazada por una tía.

Siete años de edad: mantiene un concepto de la muerte análogo al niño de seis años con algunos cambios en su pensamiento. Se torna más reflexivo y realista, empezando a comprender que también él morirá algún día, aunque negando que este suceso pueda ocurrir. También comprende mucho mejor otras causas que pueden llevar a la muerte.

Ocho años de edad: acepta la muerte como algo natural a no ser que le ocurre a alguien cercano a él. Aceptan que, en algún momento, todos han de morir, incluido él mismo.

Nueve años de edad: la muerte es concebida como parte del “proceso de morir”, a la vez que sienten mayor interés por dicho proceso en términos biológicos (Cómo desaparece el pulso; cómo se deja de respirar, etc). En ocasiones pueden mostrar deseos de no estar vivos, aunque es algo que no se piensa seriamente, puesto que se trata de cosas pasajeras.

Diez años: acepta finalmente que todos han de morir y, teniendo en cuenta su observación y su experiencia, que la muerte llega mucho después de pasada su edad.

Otro autor es Kane (Citado por Viñas i Poch, 1996) quien intenta explicar el concepto de muerte en el niño partiendo de estadios que vincula con las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. Así pues, Kane identifica 3 estadios:

Estadio uno (Correspondiente a la etapa preoperacional de Piaget): el niño de este estadio es egocéntrico, caracterizado por un pensamiento mágico. Piensa en la muerte en términos de estructura. La mayoría de estos niños tienen adquiridos 3 tipos de componentes: Realización, separación e inmovilidad.

Estadio dos (Correspondiente a la etapa operacional concreta de Piaget): el niño desarrolla una visión más específica de la muerte, siendo ésta un cese de actividad corporal. El pensamiento del niño se caracteriza por la realidad y la aparición del pensamiento lógico. Al inicio de este estadio, el niño piensa que la muerte es producida por una causa externa y, posteriormente, le atribuye también una causa interna (Viñas i Poch, 1996). Además, al principio de este estadio el niño solo se percata de las disfunciones más obvias en la muerte (El muerto no se puede comer...), luego se reconocen otras disfunciones menos evidentes (El muerto no puede ver u oír), y finalmente el niño se percata de disfunciones más sutiles (Los muertos no pueden sentir frío u oler las flores). Una vez integrados todos los componentes, el niño avanza al último estadio.

Estadio tres (Correspondiente a la etapa Operacional formal de Piaget): se logra pensar en la muerte de manera abstracta. Puede especular sobre cuestiones metafísicas acerca de la muerte sin importar que su pensamiento sea más razonable o lógico. Así mismo, para el niño en este estadio la muerte es un estado de disfuncionalidad cuyas causas son de origen interno.

Por último, Lamers (2005) también expone de manera resumida la manera en la que los niños comprenden la muerte:

De cero a cinco años de edad: la muerte es reversible y no es permanente. Al enfrentarse a la muerte de alguien cercano o de una mascota, entonces llegan a percatarse del carácter irrevresible de la muerte.

De cinco a nueve años de edad: la muerte es permanente, pero le pasa a personas que no están cercanas, tales como ancianos, desconocidos o personas malas.

Mayores de nueve años: logra la concepción de la muerte como algo universal y le ocurre a todos los seres vivientes.

Lamers (2005) también aclara que “las experiencias vitales influyen en la comprensión de un niño acerca de la muerte” (p.251), así pues, los niños que hayan tenido un acercamiento hacia la

muerte, como el fallecimiento de su mascota o de miembros de su familia, pero que a la par sean consolados y tranquilizados por sus padres o por figuras adulta importantes, tendrán más éxito en lograr una adaptación gradual y más exitosa en su conciencia acerca de la muerte, aceptándola “como una parte natural y normal de la vida”(p. 251).

Es importante señalar algunas semejanzas en la concepción del desarrollo del concepto de la muerte en los niños en los autores vistos, por ejemplo, se encuentra que la mayoría de estos autores conciben que en edades tempranas la muerte tiene un carácter reversible y no universal, con una comprensión nula o escasa de la misma.

Sin embargo, lo anterior cambia dado que los niños desarrollan el carácter universal e irreversible de la muerte de forma temprana desde los 6 años, según algunos autores, hasta los 11 años de forma tardía, en otros.

Todos los autores presentan un modelo por etapas o estadios, determinados por edades, que influyen en la concepción o representación de la muerte en los niños. De esta forma, la edad sería el factor principal diferenciador de cada una de las teorías antes descritas. Sin embargo, Lamer propone que las experiencias vitales de los niños también juegan un papel fundamental en la adquisición de la representación de la muerte.

Por último, tanto Tizón como Gesell muestran similitudes en lo que respecta al concepto de muerte que tienen los niños en sus diferentes edades, mostrando solo unas cuantas diferencias debido a que Gesell es más específico en su desarrollo teórico. Así pues, mientras que para Tizón en el niño cuya edad oscila entre los 5 y 10 años la universalidad aún no está completamente adquirida, para Gesell a partir de los 8 años dicho concepto ya es adquirido, y a los 10 años la idea de la muerte ha sido aceptada.

6. Metodología

6.1. Enfoque

En el desarrollo de la investigación, se ha optado por utilizar el enfoque cualitativo, puesto que “se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Sampieri, Collado, & Lucio, 2010, p. 406). No se trata, entonces, de reducir el objeto de estudio a cifras cuantificables, sino que permite obtener una vía de acceso a dimensiones no exploradas y no alcanzables por el uso de diseños cuantitativos (Gonzales, 2000). El enfoque cualitativo es entonces tan válido como la investigación cuantitativa para construir conocimiento, diferenciándose por los casos y las situaciones distintas en las que se aplican (Olabuénaga, 2003).

Para Galeano (2003), en toda investigación social se pueden plantear por lo menos dos estrategias. La primera “es entender el comienzo como el primero de una serie sucesiva de pasos” (p. 27), en donde el anterior es un prerrequisito para el siguiente. Ésta estrategia es característica de las investigaciones cuantitativas. En cambio, la segunda estrategia plantea el comienzo como una tarea entre otras tantas, donde cada una es susceptible de mutación, cuestionamiento y revisión. Así pues, se puede comenzar por una tarea u otra, puesto que es difícil decir cuál de todas es la más importante. Ésta estrategia es representativa de las investigaciones cualitativas.

La anterior autora también hace referencia a las características de una investigación cualitativa (2003), éstas son:

- Abierto y emergente: es abierto en lo que concierne a la selección de participantes y a la interpretación y análisis. Estos factores son integrados por el investigador. El diseño es emergente, es decir que se va configurando conforme se hacen hallazgos en la investigación.
- Semiestructurado y flexible: la propuesta investigativa es modificable en cuanto a sus características y los medios de obtener la información que la compone. Se siguen lineamientos orientativos pero no reglas fijas y se ajusta a los avances logrados.

- Sistemática: es conducida a “procedimientos rigurosos aunque no necesariamente estandarizados” (p. 28).
- Multicíclica: lo característico de ésta investigación es la simultaneidad de los elementos, procesos y actividades que la acompañan. En este sentido, se puede volver cuantas veces sea necesario sobre varios aspectos de la investigación.

Sampieri et al. (2010) señalan que en la investigación cualitativa se deben de tener en cuenta los siguientes elementos:

- Realizarse en los ambientes de los participantes.
- Las variables no son controladas o manipuladas.
- Los significados serán extraídos directamente de los participantes.
- Los datos no se reducirán a valores numéricos.

Así mismo, para Gonzáles (2000) la epistemología cualitativa se apoya en tres principios que tienen influencia sobre ella:

- El conocimiento es una producción constructiva-interpretativa: el carácter interpretativo se genera en la necesidad del investigador de dar sentido a las expresiones del sujeto estudiado. La interpretación es un proceso en el que “el investigador integra, reconstruye y presenta en construcciones interpretativas diversos indicadores obtenidos durante la investigación” (p. 21).
- Carácter interactivo del proceso de producción del conocimiento: una de las condiciones para llevar a cabo la investigación cualitativa es la relación investigador-investigado. Lo interactivo es importante en la construcción de conocimientos.
- Significación de la singularidad como nivel legítimo de la producción del conocimiento: la investigación de lo subjetivo compone la investigación cualitativa. “La singularidad se constituye como realidad diferenciada en la historia de la constitución subjetiva de un individuo” (p.23).

Por otra parte, se privilegió el enfoque hermenéutico para esta investigación, entendiéndolo como el proceso por el cual se busca interpretar de la mejor forma posible “las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte” (Miguélez,

2004, p. 102). El proceso hermenéutico permite entonces develar el significado del acto físico de un sujeto en un acto de comprensión, siempre y cuando sea realizado de manera cuidadosa. Esta comprensión, a su vez, requiere percibir la conducta humana desde “el punto de vista de la intención que la anima” (Miguélez, 2004, p. 105), lo que genera al mismo tiempo un encuentro de intencionalidades: la del sujeto conocedor y la del sujeto conocido. Pero esta comprensión debe ir más allá de la realidad individual, por lo que los individuos deben de ser comprendidos en interacción con la cultura, la sociedad y sus instituciones en un proceso dialéctico, donde la comprensión de las partes se basa en el conocimiento de un “todo”, y a su vez, el conocimiento del “todo” es corregido y ampliado por el crecimiento de nuestro conocimiento de las partes. (Kockelmans, 1975; citado por Miguélez, 2004).

Al ser los niños y niñas, sus discursos y su contexto parte del objeto de este estudio, es importante observar las variables de una manera holística, en donde los sujetos no son vistos como simples objetos, al igual que su entorno, sino teniendo en cuenta que todas las variables que surjan deben de ser tomadas como un todo.

En términos de Bogden y Biklen (2003) citados por Sampieri et al. (2010), lo que se pretende reconocer son las percepciones de las personas y el significado que le atribuyen a un fenómeno o a una experiencia. En otras palabras, se busca aprender el proceso de interpretación por el cual las personas definen el mundo, donde el investigador debe de estar sujeto a la descripción, comprensión e interpretación constante de los datos que se obtienen en el proceso.

6.2. Diseño Metodológico

Se utilizó el estudio de caso, este consiste en una estrategia de investigación global y profunda sobre un fenómeno particular, individuo, institución o grupo de personas, lo cual permite al investigador adquirir una mayor profundidad y comprensión del fenómeno que se investiga. Así mismo, conlleva la recolección, análisis y presentación de los datos teniendo en cuenta que para ello primero debe de consultarse información de diversas fuentes para lograr así un mayor entendimiento del fenómeno que luego será reflejado en los resultados (Galeano, 2004).

6.3. Técnicas de recolección e instrumentos:

Para esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos para realizar la recolección de datos:

6.3.1. Observación directa.

Permitió obtener información sobre varios fenómenos o acontecimientos tal y como estos se produjeron, tanto en los salones de clase, como en el patio de recreos y el lugar en el cual se realizó las entrevistas con los niños. Esto último debido a que la interacción con los sujetos permitió observar reacciones no verbales que indicasen respuestas emocionales acerca de la variable investigada.

6.3.2. Entrevista semiestructurada.

Supone la existencia de por lo menos dos personas y la posibilidad de interacción verbal. La entrevista en la investigación cualitativa se caracteriza por ser más “íntima, flexible y abierta” (King y Horrocks, 2009; citados por Sampieri et al., 2010). Por medio de ésta, se logra la una construcción conjunta de significados respecto al tema objeto de investigación.

Ahora bien, las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos y preguntas, donde el entrevistador tiene la libertad de introducir cuestiones nuevas si lo ve necesario para obtener más información acerca de temas deseados (Sampieri et al., 2010).

Lo que se busca por medio de esta entrevista no es constatar ideas personales del entrevistador, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por los demás. Para la presente investigación se utilizó un formato de entrevista de 18 preguntas abiertas que fueron formuladas a los niños y niñas de la investigación. El tiempo por cada entrevista tomaba entre 10 y 15 minutos.

6.3.3. Diario de campo.

Se utilizó una libreta como diario de campo en el cual se realizaron diferentes registros que, en su momento, permitieron sistematizar de una forma más efectiva las experiencias en la labor investigativa. Así mismo, en él se realizaron esquemas, mapas, transcripciones e ideas que facilitaron la interpretación de la información obtenida.

6.3.4. Láminas temáticas.

Se utilizaron 14 láminas diferentes cuyo contenido, de manera implícita o explícita, hacía alusión a la muerte para registrar su producción verbal respecto a los estímulos presentados. La presentación de las láminas incluía así mismo una guía abierta de preguntas que exploraban los pensamientos del niño respecto a la imagen, así como sus creencias frente a la situación ilustrada. La aplicación de este instrumento tardaba entre 10 y 15 minutos.

6.4. Procedimiento y estrategias

Para llevar a cabo la investigación, se dio comienzo con una exploración inicial del contexto, para lo cual fue necesario realizar múltiples visitas a la institución, solicitar los permisos necesarios con los dirigentes, docentes y acudientes; establecer confianza con los informantes y las fuentes, observar el terreno y obtener la documentación necesaria para emprender la labor investigativa. De dicha forma, la exploración permitió identificar elementos presentes en el terreno y que en su momento fueron relevantes para el proceso investigativo.

Subsiguiente a esto se procedió con realizar el muestro y escoger las fuentes, entre los cuales destacan profesores y los acudientes de los menores, esto teniendo en cuenta la elaboración y diligencia del consentimiento informado. Además, se tuvo presente que, por la naturaleza de la investigación, los criterios de selección tienen como base la comprensión y la pertinencia, no la representatividad estadística.

El muestro, a su vez, implicó la selección de situaciones, eventos, lugares y otros factores inmersos en el contexto, por lo que se trató de un proceso llevado a cabo por la representatividad cualitativa y los propósitos del estudio.

Finalmente, se escogieron 5 niños de ambos sexos de 7 años de edad pertenecientes a la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí. La razón por la cual se escogieron dichas edades es porque, siguiendo las observaciones de Piaget, estos niños poseen ya un buen desarrollo en el lenguaje y en la capacidad de pensar las cosas de manera simbólica y, en segundo lugar, por interés personal del investigador.

Para todo lo anterior, fue necesario realizar una agenda que coordinase los tiempos del propio investigador con la disponibilidad de los sujetos pertenecientes a la investigación, así como contar con el espacio adecuado dentro de la propia institución en la cual se pueda llevar a cabo el proyecto.

6.5. Técnicas de análisis de información

La información generada a través de las diferentes técnicas fue grabada y luego transcrita al programa Word, para posteriormente realizar el análisis siguiendo los pasos de la metodología de investigación cualitativa: codificación abierta y axial y la categorización selectiva.

6.5.1. Codificación.

Es un proceso que ayuda a caracterizar y clasificar los datos. Esto a su vez permite la elaboración de diferentes tipos de diagramas que en un futuro ayuda a analizar los datos existentes (Galeano, Diseño de proyectos en la investigación cualitativa, 2003). En la presente investigación, se codificó la información con base a los planteamientos de Strauss y Corbin (2002), empezando por una codificación abierta en la cual se crearon las categorías, siguiendo por una codificación axial en la cual se crean diferentes conexiones entre las categorías y finalizando por una categorización selectiva en la cual se establece una categoría central. Al inicio del proceso, se contaba con un número aproximado de 50 categorías, para luego finalizar con un número de 3 categorías principales y 10 subcategorías.

6.5.2. Categorización.

Son “ordenadores epistemológicos” (Galeano, Diseño de proyectos en la investigación cualitativa, 2003, pág. 37). Permiten ordenar los datos y reducirlos para luego compararlos y relacionarlos entre sí mediante el establecimiento de códigos. Se realizó de acuerdo con las características planteadas por Galeano:

- Complementariedad: Relacionado con la coherencia. Busca establecer relaciones con la realidad.
- Especificidad: “Cada categoría comporta un campo temático” (p. 39)

- Exhaustividad: La cantidad de categorías debe ser igual a la cantidad de observaciones relevantes. También se deben de establecer los límites de cada una.

6.6. Criterios éticos

Inicialmente, se debió dejar claro el estatuto que tengo como investigador, esto es: decir que aún me encuentro cursando los estudios de psicología, por lo que no puedo ofrecer servicios desde la profesión y por lo cual no me presentaré como un psicólogo.

Seguidamente, se explicaron los motivos de la investigación, respetando siempre las opiniones que los demás hagan acerca de tales motivos y con la disposición de responder a las preguntas que se me hagan.

El trabajar con otras personas, en especial con niños, supone mantener un clima de respeto y dignidad hacia las personas y hacia los puntos de vista, ideas, religión y otro tipo de creencias que los diferentes individuos puedan tener. Así mismo, debo intentar no influenciar a los demás con mis perspectivas personales.

Se hizo todo lo posible por garantizar que los niños no se verán perjudicados por la entrevista.

Además, fue necesario utilizar el consentimiento informado con los familiares de los niños para cumplir con las normas establecidas por el Manual Deontológico y Bioético de Psicología (Artículo 52 de la Ley 1090 de 2006), en el que además se dio a entender de manera escrita que el motivo del trabajo a elaborar con los niños es plenamente investigativo y no clínico.

También prevaleció, además de la seguridad de los sujetos del estudio, su derecho a la autonomía, por lo que no fueron obligados a participar de la investigación si no lo desean.

Al momento de realizar las entrevistas a los niños, se permitió que los padres o cuidadores se encuentren presentes. En caso de que no sea posible, se les explicó la temática a trabajar con los niños, así como el tipo de preguntas a realizar.

A nivel de la investigación, se evitará utilizar datos o información falsa que le otorguen falso prestigio al trabajo.

7. Hallazgos y discusión

Luego de implementar los instrumentos de recogida de información y de realizar las debidas transcripciones surgieron 3 grandes categorías: *La Muerte como Construcción Social y Personal*, *La Muerte Real y Representación*; cada una de ellas con sus respectivas subcategorías que me permitiré en describir y ejemplificar, tomando como punto esencial los diversos relatos transcritos a continuación.

7.1. La muerte como construcción social y personal

Esta categoría encierra lo concerniente a los aspectos sociales y personales implícitos en los relatos de los niños y niñas respecto a los idearios que tienen estos acerca de la muerte y que han sido adquiridos ya sea por el aprendizaje implantado por el medio que les rodea o por sus propias vivencias personales. Se debe señalar que algunas propiedades y dimensiones de dichos relatos no se limitaron tan solo a una categoría, sino que por el carácter dialéctico de ésta pueden estar presentes en otros subtipos los cuales se expondrán posteriormente.

7.1.1. Aspectos sociales.

Esta categoría encierra temas tales como las creencias religiosas, la moral, aspectos ligados a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y al aprendizaje. Se trata también de una de las subcategorías más extensas de la que se obtuvo mayor creación discursiva por parte de los niños y niñas, puesto que todo aquello que les rodea es fuente de aprendizaje y puede ser utilizado como punto de partida para elaborar sus ideas.

Sin excepción alguna, todos los niños y niñas hicieron referencia a creencias religiosas o mágicas sobre la muerte, sobre todo al destino de las personas luego de acontecer el fallecimiento. Dicho aspecto también fue encontrado en otras investigaciones en las cuales la

idea de una vida después de la muerte o la inclusión de las creencias religiosas fueron compartidas por los niños (Girardi, Gil, & Santillán, 2009; Vila, s.f; Viñas i Poch & Doménech, 1999):

Entrevistador: “¿Qué crees que es la muerte?, dime lo que piensas, simplemente lo que piensas... o lo que sabes.

Entrevistado: Vida... [...] Porque uno puede vivir con Dios allá en el cielo y lo puede proteger a uno”. [AAR1]

Aunque inicialmente la respuesta pueda parecer abstracta debido a lo contradictorio (*muerte es vida*), la creencia en un ser superior y en la promesa de otra vida dan sustento a su respuesta. Aquí, no solo se trata de vivir en un cielo, sino también de lograr una cercanía con Dios. Pero para llegar a ello, es decir, para lograr una convivencia con un ser superior también es necesario tener ciertos criterios morales o comportamientos que conlleven a una recompensa futura:

Entrevistador: “¿Crees que tu padre y tu madre pueden morir?

Entrevistado: Sí [...] Porque no les doy la bendición [...] rezando”. [M.AAR10]

Otras respuestas que integran tanto la concepción religiosa como moral fueron las siguientes:

Entrevistador: “¿Cuándo un animal muere, por ejemplo un tigre, cuando muere después puede volver a la vida?

Entrevistado: No. [...] Porque ya lo mataron y no hay nadie quien lo reviva, solo Dios puede. [I.M6]

Entrevistador: “¿Qué crees que pasa después de la muerte?

Entrevistado: Se va pa'l cielo y, primero lo entierran y después le hacen la misa y después se va pa'l cielo.

Entrevistador: Si. Muy bien, te voy a hacer otra pregunta. ¿Y cuándo se van pa'l cielo viven mejor o peor?

Entrevistado: Mejor porque nadie les pega o nadie les, les hace nada malo”.

[S.M10; S.M11]

Como se puede observar, el aspecto moral puede tener gran peso en lo que respecta a la causalidad de la muerte, aunque esa sea otra subcategoría de la cual se hablará posteriormente. En este ámbito, se puede morir debido a un mal comportamiento, por “no dar la bendición” o debido a un acto violento.

En la presente subcategoría también se han incluido las TIC tal como se ha mencionado anteriormente. La razón de ello ha sido porque en la actualidad las diversas Tecnologías de la Información y la Comunicación se encuentran presentes en casi todos los ámbitos de la vida cotidiana, siendo poco probable que un niño de 7 años nunca haya tenido algún tipo de contacto con ello. Además, el gran impacto que puede tener dichas tecnologías en los ámbitos sociales y en la manera de pensar de los sujetos fue una razón de peso para añadirlas en esta subcategoría.

Así, algunas de las respuestas que elaboraron los niños y niñas que fueron entrevistados giraban en torno a programas televisivos, películas o propagandas que habían visto y cuya temática podía girar en torno a la violencia o a la muerte. Esto concuerda con lo dicho por Wass (2005) sobre la influencia de los medios de comunicación en la construcción de la representación que los niños elaboran sobre la muerte. Así mismo Strickland y DeSpelder, (2005) mencionaban de igual manera cómo el contenido televisivo funcionaba como un medio secundario que provee al espectador de la imagen de la violencia y la muerte:

Entrevistador: “[...] Esta es la segunda imagen, ¿has visto esto antes? ¿Has visto...?”

Entrevistado: Sí, esa película sí. [...] la veo en propagandas. [...] La mamá, murió. [...] Unos toros (¿unos toros?) o unos leones [...] que estaban peleando entre ellos y la mamá estaba ahí y murió”. [M.M24; M.M25]

Entrevistador: “[...] ¿Crees que tu padre o tu madre podrían morir?”

Entrevistado: Pues esa muchacha que vi, ehh, ella no estaba mirando pa' tas, y entonces ese muchacho estaba disfrazado y la mató ahí mismo... yo no sé, cómo parecen esas pistolas. [...] Ni las ha visto, solo en televisión. [I.M7]

En la respuesta anterior, a pesar de que haga alusión a un acontecimiento que ocurrió cerca de su hogar, hace referencia a la existencia y uso de las armas de fuego además de señalar que las conoce gracias a la televisión. En la construcción de la representación de la muerte, dicen González y Herrán (2010), los medios impregnan a los niños y niñas, desde corta edad, de diferentes imágenes que con el paso del tiempo van revistiendo lo que se constituiría en su representación de la muerte, aspecto que también se retoma en el trabajo de Giraldi et al. (2009) al mencionar que la muerte, a pesar de ser un tema tabú para los padres, se encuentra presente en la mayoría de cuentos y novelas así como también en la televisión, la radio, el internet, entre otros medio, lo cual puede aumentar la preocupación de los progenitores por no poder controlar el contenido que se transmite mediante las TIC. Lo anterior puede ligarse de igual manera a la tesis de Heros y Arboccó (2012) al hablar del impacto negativo de la “televisión basura” sobre el comportamiento y pensamiento de los niños debido al contenido violento que se transmite.

Como último aspecto a tener en cuenta en esta subcategoría se encuentra el aprendizaje. Aunque muy ligado a la enseñanza, cabe mencionar que lo que más apareció en los distintos relatos fue la noción de peligrosidad que se liga a las calles y poco o nada sobre la enseñanza impartida por los adultos. En cuanto al primer aspecto, González y Herrán (2010) sostienen que el miedo a la violencia en el desarrollo del concepto de muerte en los niños aparece entre los 3 y 5 años de edad, y dicho miedo puede permanecer hasta edad adulta. En este aspecto, varios autores también otorgan importancia al papel del medio, en donde la opinión pública, las creencias sociales y familiares, las ideas y afectos del medio y también los acontecimientos influyen en cómo las niñas y los niños perciben el tema (Alizade, 1996; Angarita, 1997; Wass, 2005). En palabras de Garaldi et al.: “La realidad nos muestra que los chicos la perciben (la muerte) y la registran y que a su vez cuentan con una capacidad natural para darse cuenta de todo lo que sucede a su alrededor” (2009, p. 3):

Entrevistador: “[...] ¿Has pensado que alguien en tu familia podría morir?

Entrevistado: Sí. [...] Por alguna enfermedad o porque, o como la calle es tan peligrosa en esta época, pues, no es por ser tan, tan ilusionado, pero es verdad, puede que lo maten”. [MA.M12]

Ahora bien, en cuanto a la ausencia de enseñanza sobre este tema, varios autores nos mencionan que la muerte es un tabú en la actualidad pese a su presencia en el medio (Herrero, Gascón, & Selva, 2015; Paz, 2004; Wass, 2005). Ello podría deberse al temor y la angustia que dicho tema genera en los adultos (Viñas i Poch & Domènech, 1999) lo que recaería en el veto social y en el tabú profesional frente al fenómeno (González & Herrán, 2010):

Entrevistador: “¿En el colegio te han dicho algo sobre la muerte?

Entrevistado: No [...] ni en mis amiguitos ni en la profe [...] Solo la profe porque ella un día en mi casa [fragmento ininteligible] y ahí mismo en el salón en el otro día que ya pasó nos dijo emm “miren con tener cuidado con la muerte por, y por ahí en la calle” ella dice, solamente escuché eso”. [LM14]

7.1.2. Vivencias Personales.

La presente subcategoría nace de la necesidad de agrupar lo que en los relatos aparecían como vivencias personales que generaban cierto aprendizaje sobre la muerte. Si bien no es muy extensa, su valor radica esencialmente en la importancia que ha tenido dichas vivencias para los niños y niñas entrevistados.

Desde ritos funerarios, accidentes o la expresión de la violencia en el medio funcionan como factores que, aunque influyen en otras subcategorías, nacen de la experiencia personal. Lo anterior demuestra una vez más que los niños no están exentos al tema puesto que lo han experimentado en algún momento de sus vidas, organizando sus propios significados con base a las vivencias de su diario vivir (Núñez & Mendoza, 2014):

Entrevistador: “[...] ¿Qué crees que le pasa al cuerpo de una persona cuando muere? (mmm) ¿Qué crees, M.?”

Entrevistado: Que se vuelve polvo. [...] Y se ve una cosita negra cuando lo meten en esas cajas. [...] El to... Todo el cuerpo se le ve negro. [...] Porque yo un día fui al cementerio cuando murió mi tía O. [...] yo todavía tenía cuatro años y yo lo vi”. [M.AAR14]

Entrevistador: “¿Qué crees, I., qué crees que es la muerte? (...), ¿qué crees?”

Entrevistado: No sé [...] Es que... [Fragmento ininteligible] en mi casa mataron a una muchacha [...] Ahí en el parqueadero. No en mi casa sino en el parqueadero [...] y yo ahora sueño donde ella y [fragmento ininteligible] a la cama de mi mamá (mmm), y yo duermo con mis hermanas”. [I.M1]

7.1.3. Reacciones y Sentimientos.

La última subcategoría enmarcada en la primera categoría nace de aquellas reacciones y sentimientos asociados a la muerte que aparecían ante ciertos estímulos en la entrevista, sea por las láminas temáticas, en donde el niño o la niña se ponía en el lugar de un personaje, o sea por la respuesta directa hacia alguna pregunta.

Una de las emociones más nombradas por los niños fue el miedo. Dicha emoción suele ser de interés, puesto que para algunos autores los niños nacen sin dicho temor ante la muerte, pero aprenden a temerle debido a las reacciones de los adultos frente a dicho tema. Por ende, el miedo a la muerte y su actitud se apoyan sobre creencias institucionalizadas o no (Gonzales, 2000) y por el temor que, consciente o inconscientemente es transmitido de padres a hijos (Kubler-Ross, 1992).

Entrevistador: “¿Y crees que cuando una persona muere puede sentir, o puede escuchar?”

Entrevistado: Tal vez puede sentir, pero no creo que pueda escuchar [...] Puede sentir miedo, algún temblor... ”. [MA.M9]

Entrevistador: “[...] ¿qué ves ahí?

Entrevistado: Un niño con el tío o el abuelo, y el enterramiento de alguien [...] como yo un día fui con mis tías, tíos, porque como mi abuelo se murió, y mi abuela está triste siempre cuando va a misa y se pone a llorar.” [I.M20]

Aun así, a pesar de que los niños proyectaban el miedo hacia los personajes de las láminas temáticas o sobre situaciones hipotéticas, al momento de hablar y de confrontar el tema de la muerte el nivel de angustia era poco o nulo, en contraposición de lo que decían sus padres cuando afirmaban que dicho tema les podría generar temor. Lo anterior concuerda con las ideas de Viñas i Poch y Doménech (1999) al sostener que el niño de 6 a 12 años puede hablar abiertamente del tema sin mostrar temor o angustiarse por lo que comenta, generando así una contradicción con lo que opinan los adultos.

Otra de las emociones recurrentes en los relatos fue la tristeza. Dicho sentimiento puede surgir al percibir que la muerte conlleva una pérdida, tal como lo constataron Núñez y Mendoza (2014) en un estudio comparativo entre niños en situación de calle y niños que vivían con sus familias en el que se realizó un análisis del concepto de muerte o pérdida. Según sus resultados, los niños en situación de calle ligaban la muerte con la pérdida, la tristeza y la ausencia, en contraposición al otro grupo de niños que le otorgaron un valor negativo a la pérdida:

Entrevistador: “¿Alguna vez has pensado en la muerte?

Entrevistado: Si

Entrevistador: ¿Si? ¿Y qué sientes con eso?

Entrevistado: Yo pienso que mi mamá se muere y me pongo a llorar, porque yo la amo mucho a ella.” [S.M14]

7.2. La muerte real

La presente categoría obedece a aspectos y dimensiones que se encuentran más ligados en lo que respecta a lo universal de la muerte, a lo irreversible, a aquellos factores que la causan o aquello que le acontece al cuerpo una vez que ha cesado el acto de vivir. En otras palabras, obedece a aspectos más objetivos sobre el tema y, aunque algunos niños a su corta edad aún no han adquirido una total comprensión de los cambios corporales al momento de morir, sus ideas respecto al tema hacen referencia a las variables encerradas en esta categoría.

7.2.1. Universalidad.

La universalidad de la muerte hace referencia al carácter mortal de todo ser viviente que, en algún momento dado y por la influencia de diversos factores, ha de morir. En el discurso de los niños, la universalidad y la no universalidad de la muerte aparecían en sus relatos a veces desdibujados debido a sus creencias personales o por el poco conocimiento sobre el tema, por lo que el fallecimiento podría ser algo totalmente ajeno a ellos o a aquellos por quienes presentan un fuerte vínculo afectivo. Al respecto, Tau (2011) menciona cómo algunas de las respuestas de los niños de su estudio indicaban la ausencia de la universalidad e irreversibilidad de la muerte:

Entrevistador: “[...] ¿Has pensado que alguien de tu familia puede morir?

Entrevistado: Mmm, no. Porque nos sentimos muy bien (ajá) y siempre le damos la bendición a Dios... ”. [M.AAR19]

Sin embargo, en otros infantes sus discursos transmitían una mayor aprehensión de la universalidad de la muerte. En algunos casos, el carácter religioso tenía un fuerte peso, ya sea a nivel moral o simplemente como una forma de percibir el mundo y los acontecimientos que les rodean:

Entrevistador: “[...] ¿Crees que podrías morir?

Entrevistado: Mmm, sí [...] porque dios nos hizo para morir”. [V.M3]

Entrevistado: “Si, Porque... me puedo portar muy mal.” [M.AAR3]

7.2.2. Irreversibilidad.

La presente subcategoría hace referencia a que luego de acontecer muerte, un ser vivo no puede regresar de ésta. La necesidad de crear esta subcategoría radica en que, en el relato de algunos niños, dicha característica de la muerte aún no parece estar totalmente adquirida o aparece desdibujada por la influencia de sus creencias:

Entrevistador: M.A., ¿crees que después de morir se puede volver a la vida?

Entrevistado: Creo que sí, pero no recuerda más, pues, es como la primera vez [...]

Pues, como la primera que uno, que uno nace. Pues, eso pasaría y sería como la primera vez que uno nace, que uno no sabe nada, que empieza desde cero. [MA.M3]

La anterior es una respuesta atípica si se le comparase con los demás relatos de los niños. Si se le mira de forma contextual, en un medio cuyas creencias predominantes son las judeocristianas (incluyendo, así mismo, el colegio al cual pertenecen todos los niños), vemos que dicha creencia parece no tener cavidad. Así pues, un aspecto que cabría indagar sería las creencias familiares para conocer si se trata de una enseñanza implantada por su propio medio familiar. De no ser así, la pregunta que saldría a flote sería cómo localizar la fuente de su aprendizaje.

Ahora bien, que dicha creencia sea atípica no significa que sea menos valiosa comparada con las demás, todo lo contrario, pues se hablaría de nuevo del papel que juega el medio sociocultural, las creencias familiares y las vivencias personales en las representaciones que se construyen sobre diversos temas y fenómenos. En este caso, se puede interpretar que este niño cree que si es posible volver a la vida y que se podría nacer de nuevo, desde cero, sin consciencia de una vida pasada.

Las demás respuestas ofrecidas por los infantes o bien hablan de la irreversibilidad o de la no irreversibilidad. Lo anterior deja entredicho que la noción de irreversibilidad, así como también la noción de universalidad, dependen de diferentes factores que no se resumen tan solo en la edad, sino también a las experiencias personales, el nivel de desarrollo, el grado de consciencia, el aprendizaje, las creencias familiares y las impartidas por el medio (González & Herrán, 2010; Núñez & Mendoza, 2014; Tizón, 2004):

Entrevistador: “¿Crees que podrías morir?”

Entrevistado: No sé...

Entrevistador: ¿Por qué no sabes?

Entrevistado: Algunos sí podrían morir, pero... alg... otros creo que no.” [I.M4]

7.2.3. Causalidad.

Esta subcategoría hace referencia a todo aquello que puede causar la muerte, obedeciendo tanto a causas internas como externas de los seres vivos. En las respuestas de los niños, se hace referencia a varios fenómenos que pueden causarla, razón por la cual se hace de total importancia brindarles este lugar en el análisis. En la presente subcategoría también se hace referencia a algunos factores sociales como la violencia, la peligrosidad percibida en las calles y el crimen, por lo que se encuentra en estrecha relación a la subcategoría de Aspectos Sociales descrita anteriormente:

Entrevistador: “[...] ¿Y quiénes crees que pueden morirse?”

Entrevistado: Mi abue... mi abuela y mi abuelo que ya tienen cincuenta y dos años.

[...] Porque... Si eh, ayer, mi abuelo estaba montado en el carro, y una señora que le quitó el seguro a un taxi y no sabía manejar se bajó y se chocó contra el carro de él”. [S.M2]

Entrevistado: ¿Quiénes pueden morir?... los que fuman cigarrillo a diario. Porque les puede parar los pulmones y se pueden morir”. [MA.M2]

En otras respuestas se encontraron varios factores realistas que pueden provocar la muerte. En resumen, se trata de los siguientes: agresión, vejez, enfermedad, accidentes, sobredosis (solo una respuesta) y consumo de tabaco (una respuesta). Solo una respuesta distaba mucho de lo real. Se trata de un niño que, basado en su sistema de creencias, opina que por no rezarle a Dios se puede producir su propia muerte o la muerte de sus seres queridos, por lo que también se habla aquí de un sistema de premio y castigo, en donde el rezo constante se premia con la vida y en donde lo contrario se castiga con la muerte.

7.2.4. Cambios corporales.

La última subcategoría de este conjunto que obedece a lo “general de la muerte” habla de los cambios corporales que ocurren luego del deceso, así como también de si existe cesación de funciones vitales o necesidades básicas en el ser que yace sin vida, todo desde el relato de los niños al momento de brindar sus respuestas:

Entrevistador: “[...] ¿Crees que cuando una persona muere puede sentir o escuchar?

Entrevistado: Sí [...] Porque él está en el corazón [...] La persona que murió y lo, y... esa persona la, lo amo al otro.

Entrevistador: ¿Estaría en el corazón de quién?

Entrevistado: De la mamá, del hijo”. [S.M8]

Los niños que en algún momento de su vida habían tenido algún contacto más cercano con la muerte, como la pérdida de un ser querido o la visita a algún cementerio, brindaban respuestas más acorde a lo real:

Entrevistador: “[...] ¿Qué crees que le pasa al cuerpo de una persona cuando muere?

Entrevistado: Que se vuelve polvo [...] Y se ve una cosita negra cuando lo meten en esas cajas [...] El to... Todo el cuerpo se le ve negro.

Entrevistador: ¿Qué es lo que se le ve negro, exactamente?

Entrevistado: La grasa [...] Porque yo un día fui al cementerio cuando murió mi tía.” [M.AAR14]

Ahora, en cuanto a la categoría La Muerte Real y sus subcategorías, existen ciertos aspectos teóricos que deben ser tomados en cuenta partiendo de los relatos obtenidos y las edades de los participantes, y que deben ser comparados con la producción de otros autores que en su momento indagaron sobre la representación y el concepto de muerte de los niños en sus diferentes etapas de la vida.

Tizón (2004) postuló que en la edad escolar, entre los 6 y 10 años, para los niños la muerte se convierte poco a poco en un fenómeno real e irreversible, adquiriendo de manera paulatina nociones como la insensibilidad post-mortem y las diferencias entre el vivir y el no-vivir, aun así la noción de universalidad no se encuentra completamente adquirida, siendo en ocasiones incapaces de reconocer su propia mortalidad:

Entrevistador: “[...] S., ¿Crees que tu podrías morir?

Entrevistado: Mmm, no.

Entrevistador: ¿No? ¿Por qué?

Entrevistado: Porque también ya no me pegan [...]” [S.M4]

Para Gesell (1971) entre los seis y siete años de edad, el tema de la muerte se convierte en algo preocupante para los niños lo cual despierta aún más su curiosidad frente al tema. De igual forma, comprende que también él puede morir algún día concibiendo además diferentes causas

que pueden llevar a las personas al deceso, tales como la enfermedad y el asesinato. Así mismo, las nociones de universalidad e irreversibilidad se encuentran aún en construcción:

Entrevistador: “[...] ¿Qué ves ahí M.?

Entrevistado: Que dos piratas están peleando entre ellos.

Entrevistador: [...] ¿Y qué va a pasar o qué está pasando?

Entrevistado: Quemmm, que no quieren compartir una parte [...] Que el otro lo matará [...] Porque él tiene la espada así, leva... así shhh, y el otro la está tirando al cielo.” [M.M23]

Para Kane (citado por Viñas i Poch, 1996), en la etapa operacional concreta (entre los 7 y 11 años) del niño, este va especificando la muerte como cese de actividad corporal, caracterizando su pensamiento por la realidad y por la aparición del pensamiento lógico. De esta forma, adquiere progresivamente diferentes variables tanto externas como internas que pueden producir la muerte así como diferentes disfunciones corporales, desde las más obvias (el muerto no come) hasta las más sutiles (el muerto no puede sentir frío u oler las flores)

Entrevistador: “M.A., ¿Crees que una persona que ha muerto puede tener hambre o sentir el frío?

Entrevistado: No [...] Porque, porque, porque si alguien muere muere que se quede ahí para siempre, puede que esté descansado, porque cómo va a sentir frío dentro de una cosa de esas, pues, dentro de un ataúd. Y además está cubierto de tierra, cómo va a sentir frío...” [MA.M8]

Para Lamers (2005), entre los cinco y los nueve años la muerte se concidera como irreversible, más no universal puesto que solo acontece a personas lejanas, desconocidas, ancianos o personas malas. Además, le otorga gran importancia a las experiencias vitales de los niños puesto que estas modifican su conceptualización de la muerte.

Todas las características que dichos autores han enfatizado en la representación de la muerte en niños entre los cinco y once años de edad fueron encontradas en los participantes de la

investigación, existiendo pocas diferencias o datos que contradigan sus desarrollos teóricos. Además, para ello se requeriría una investigación con un mayor número de participantes que permita generar una mayor cantidad de datos que posibilite discriminar con mayor énfasis una u otra teoría.

En resumen, se encontró que el concepto de universalidad e irreversibilidad no se encuentran completamente adquirido en todos los niños y niñas de este estudio y, aunque las creencias religiosas parecieran distorsionar dichos conceptos, la creencia en la vida después de la muerte hace parte tan solo de una educación religiosa presente en muchos individuos de la sociedad. Diferente a si dichas creencias presuponen la continuación de la existencia en la tierra o brindan protección ante la muerte. En cuanto a la causalidad, todos los niños entrevistados son capaces de nombrar diferentes factores tanto internos como externos que pueden llegar a producir el fallecimiento.

7.3. Representación

Ligado a los objetivos de la investigación se encuentra todo aquello que hace referencia a la representación de la muerte que tienen los niños y niñas, razón por la cual se llevó a cabo la presente tarea. Así, esta categoría obedece a los objetivos planteados y toma como referencia los planteamientos de Piaget sobre la representación. Lo que caracteriza esta categoría son las señales, los símbolos y las imágenes mentales en el ideario de los niños acerca de la muerte y que se manifiestan en los relatos ofrecidos por ellos mismos.

7.3.1. Señales.

La presente subcategoría encierra todo aquello que puede ser tomado como un índice o una señal desde la teoría piagetiana y que se encuentra relacionado con el tema de la muerte. Aquí, lo dicho por los niños y niñas que fue considerado como una señal guarda una relación directa con la muerte. Ejemplo de ello son los funerales:

Entrevistador: “[...] Vamos a cambiar de imagen. M.A., ¿qué crees que está pasando ahí?

Entrevistado: Como que se les murió algún familiar y están en un funeral.

Entrevistador: ¿Y quién crees que pudo haber muerto?

Entrevistado: Como que el hermano, el tío, un abuelo... ”. [MA.M23]

Los cementerios, las lápidas o la sangre también se enmarcan en el papel de las señales, puesto que en los relatos, éstas variables se encuentran ligadas a un deceso:

Entrevistador: “[...] Listo, vamos a pasar de imagen, ¿listo? Bien, esta es la imagen número cuatro, ¿Qué está pasando ahí, M., qué ves?

Entrevistado: mm, que alguien se murió. Porque esa cosita (señalando la lápida) significa que alguien se ha muerto ”. [M.M30]

7.3.2. Símbolos.

En los símbolos, a pesar de que la distancia entre significante y significado es mayor, aún guardan una relación estrecha. Así, en los diferentes relatos es símbolo todo aquello que, aun pareciendo distante de la muerte, se relaciona con ésta en más de una circunstancia, razón por la cual motiva la respuesta de los niños. Ejemplo de ello son las flores, los cementerios o las armas:

Entrevistador: “[...] ¿Qué ves aquí, M.A.?

Entrevistado: Un funeral [...] pues no, como que, parte es un funeral [...] Porque se les murió alguien y le están llevando las rosas. Algún familiar y, o algún amigo muy cercano ”. [MA.M17]

En cuanto a estas dos subcategorías, algunas variables y respuestas ofrecidas por los niños varían de una a otra dependiendo del valor contextual. Ejemplo de ello son las cruces: bien pueden ser una clara señal de la muerte si se encuentra en un cementerio o de lo contrario pasa a ser un símbolo religioso:

Entrevistador: “¿Crees que tu padre y tu madre pueden morir?”

Entrevistado: Sí [...] Porque no les doy la bendición.

Entrevistador: ¿Por qué no les das la bendición? ¿Cómo es «dar la bendición»?

Entrevistado: Emm [...] -Realiza la señal de la cruz con la mano-” [M.AAR11]

Así mismo, los hospitales se acomodan tanto a las señales como a los símbolos, puesto que pueden ser vistos como el lugar donde acontece la muerte –aspecto que les convierten en señales- o un lugar que representan las múltiples pérdidas de los seres humanos (la salud, por ejemplo) sin por ello producirse un deceso.

Otro ejemplo de lo anterior es la violencia. Se le puede mirar como una señal en donde ésta trae como resultado un deceso, pero también se le puede observar como un factor social inherente al contexto actual. Respecto a ello, una de las niñas entrevistadas mencionó cómo su profesora les advertía sobre el peligro de las calles. Otro de los chicos entrevistados mencionaba que últimamente la calle estaba muy peligrosa. Así mismo, los demás niños realizaron alucines a la violencia desde diferentes ámbitos, especialmente en lo que respecta a la agresión física.

Por lo anterior, se hace énfasis en que la comprensión de estos aspectos requiere también de una comprensión del contexto y del uso que los niños y las niñas le otorgan a los significantes.

7.3.3. Imágenes mentales.

Las imágenes mentales son una representación interna de una situación o variable. En los relatos, calificó como imagen mental todo aquello que sirva como medio para representar la

muerte, sea de forma caricaturesca (como la típica imagen de la parca) o por algo real como la imagen de un esqueleto:

Entrevistador: “[...] ¿Has visto esta imagen antes o algo similar? ¿Qué crees que es eso?

Entrevistado: Un demonio cogiendo [...] una espada. Y enterrársela a las personas [...] porque es malo.

Entrevistador: ¿Él es malo? ¿Por qué dices que él es malo?

Entrevistado: ¡ahí se ve! Porque tiene la mmm, la mm, la chaqueta negra [...] Y se ve como un brujo”. [M.AAR35]

Sobre las TIC se debe decir que éstas les propician algunas imágenes mentales a los niños sobre la muerte. Uno de ellos recuerda haber visto una serie televisiva llamada “Billy y Mandy”, serie en la cual se muestra la clásica figura de la parca como un personaje cómico y sombrío. El conocer dicha serie le brindó una imagen mental de cómo luce la muerte (como un esqueleto con hoz y capa):

Entrevistador: “¿Alguna vez has visto una imagen así?

Entrevistado: Si.

Entrevistador: ¿Qué es eso, S.?

Entrevistado: La muerte.

Entrevistador: ¿La muerte? ¿Por qué dices que es la muerte?

Entrevistado: Porque yo he visto muñecos así y hay uno que era así pero no era malo, y tenía una cosa de estas.

Entrevistador: ¿una cosa de estas? ¿Y para qué es eso?

Entrevistado: Para matar.

Entrevistador: ¿Para matar? ¿Me recuerdas cómo se llama eso que tú veías?

Entrevistado: Billy y Mandy”. [S.M23]

Además, las TIC también pueden brindar conocimiento de algunos símbolos como son las armas de fuego y su respectiva relación con los asesinatos y la violencia tal como se vio en

[I.M7] en la categoría La Muerte como Construcción Social y Personal, subcategoría Aspectos sociales.

Ahora bien, a pesar de que en los objetivos específicos se planteaba hallar qué signos referentes a la muerte tenían los niños, en los relatos de ellos no se encontró ninguno. Se recuerda que el signo tiene una gran distancia entre el significante y el significado. En otras palabras, se encuentra demasiado alejado de aquello que designa, por lo que se trata de algo demasiado abstracto. Además, cabe mencionar que los signos suelen ser gráficos y puntuales, como por ejemplo el lazo negro (en el caso de la muerte) o los signos zodiacales. En el caso del lazo negro, incluí una imagen del mismo en las láminas temáticas para saber si era reconocido por alguno de los entrevistados. La respuesta más cercana que obtuve fue de un niño que pensaba que se trataba el lazo de cáncer de mama:

Entrevistador: “Muy bien. Vamos a cambiar de imagen. Esta es la última imagen, M.A, ¿has visto esto alguna vez?”

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: ¿Si? ¿Qué es?”

Entrevistado: Cáncer de mama”. [S.M26]

Sin embargo, dicha respuesta guarda una relación con la muerte si se tiene en cuenta la creencia popular de que el cáncer es una enfermedad incurable y que lleva a la muerte, aunque se desconoce si el entrevistado conocía dicha correlación de antemano. Los demás niños desconocían la imagen, por lo cual es posible que hasta el momento de haber realizado las entrevistas no habían tenido interacción alguna con dicho signo y su significado.

Por lo anterior, no se creó la subcategoría de “Signo”. Además, se debe mencionar la posibilidad de que los instrumentos utilizados no fueran suficientemente sensibles como para indagar este aspecto o que la edad de los niños no era la indicada para comprender aspectos con alto grado de abstracción.

Por último, habiendo descrito cada categoría, se realiza un diagrama en el cual se integran todas ellas y cuyo fin es representar las relaciones que se han logrado identificar en la investigación y en el análisis de los resultados:

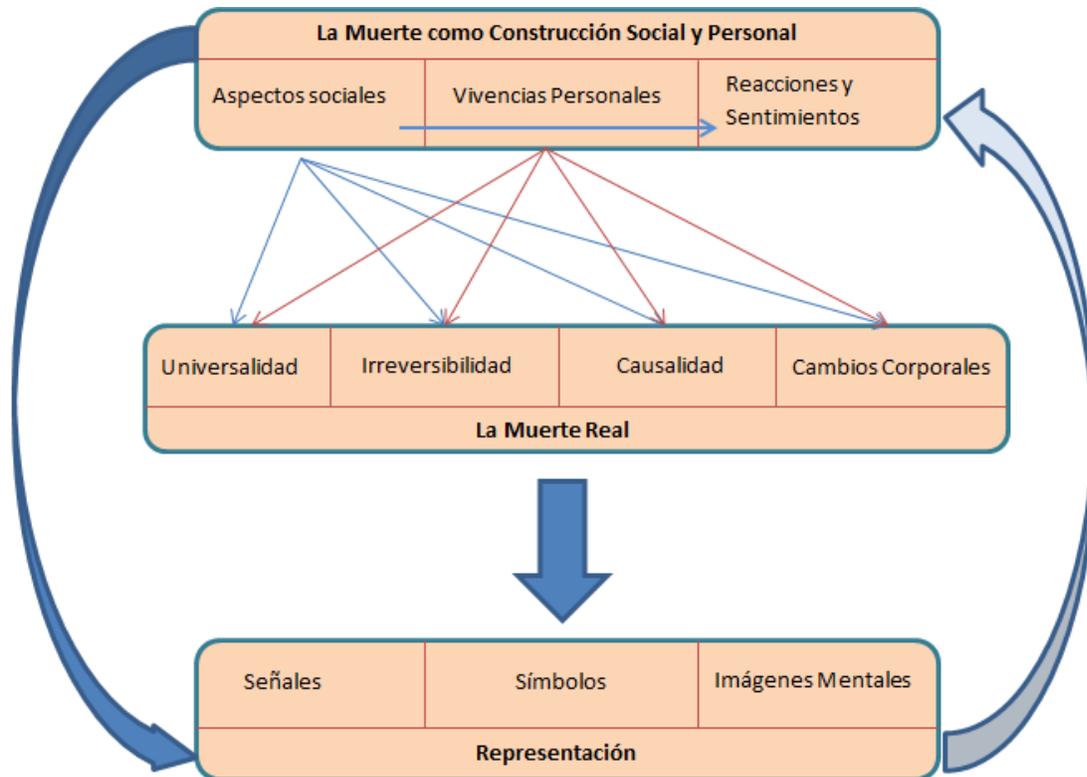


Figura 1. Resultado de la codificación selectiva.

En un primer ámbito, dentro de la categoría Social y Personal las subcategorías Aspectos Sociales y Vivencias Personales influyen sobre la categoría de Reacciones y Sentimientos. Ejemplo de ello es la percepción de peligrosidad de la calle que puede generar temor, o la tristeza que se genera ante la pérdida.

Ahora bien, dichos Aspectos Sociales y Vivencias Personales influyen también en cómo son adquiridos las nociones de Universalidad, Irreversibilidad, Causalidad y Corporal. Ello debido al papel del medio y de las vivencias personales en la construcción de las diferentes concepciones que se hacen los niños sobre la muerte (Lamers, 2005).

En cuanto a la categoría de Representación, esta parece estar completamente influenciada por las otras dos categorías debido a que los contenidos del mundo y de las experiencias vitales, y el aprendizaje que de allí se desprende, puede posibilitar a los niños y niñas generar sus

representaciones sobre la muerte y expresarlas mediante su discurso, evocando así lo que no se encuentra presente en el momento dado.

Sin embargo, dichas representaciones pueden influir sobre la subcategoría Reacciones y Sentimientos. Ejemplo de ello es el evocar o reconocer una imagen, símbolo o señal que produzcan temor o tristeza en el niño.

8. Conclusiones

En el presente trabajo investigativo se dio a conocer que los niños y niñas, al contrario de las creencias de los adultos, no temen hablar sobre la muerte. Este temor proyectado hacia ellos parece seguir promoviendo el tabú y el veto que a lo largo de los años se ha construido hacia un tema que, paradójicamente, es tan importante como la vida y la sexualidad. Además, la poca enseñanza impartida por los adultos y los profesores, según los relatos, hace plantear la pregunta: ¿cómo se genera el aprendizaje si el otro evade dicho aspecto de la realidad?

Los niños, en este aspecto, no son sujetos pasivos: han aprendido, de alguna forma y en contra del tabú, sobre diferentes nociones de la muerte. A sus cortas edades ya poseen conceptos sobre factores causales que la provoca y que tienen que ver con una realidad social tan presente en nuestro medio como lo es la violencia. Conocen sobre aspectos internos y externos que producen el deceso, tales como los accidentes o la enfermedad. Algunos saben, además y gracias a sus vivencias y aprendizajes previos, lo que acontece sobre el cuerpo al morir.

Así pues, como aspectos generales que se deben resaltar de los resultados, se mencionan los siguientes: las nociones de irreversibilidad y universalidad de la muerte no se encuentran presentes en todos los niños y niñas de este estudio, lo que quiere decir que la representación de la muerte tal y como se presenta en los adultos todavía se encuentra en construcción; todos los niños tienen una noción de causalidad de la muerte, siendo los más comunes la enfermedad, el asesinato y la vejez; y en cuanto a lo corporal las respuestas ofrecidas son más realistas en cuanto más cerca ha sido la vivencia que el niño o niña tenga respecto a la muerte.

Empero, debe mencionarse que las diferencias entre las respuestas ofrecidas por los niños y niñas de este estudio pueden deberse, como se ha mencionado ya, a diferentes aspectos de sus vidas tales como la familia de origen, vivencias personales y aprendizajes previos, así como también de la madurez y el nivel de desarrollo.

En cuanto a la representación como tal, los datos obtenidos no permitieron cumplir con el objetivo de identificar los signos que los niños y niñas relacionan con la muerte. Ello se puede deber principalmente a dos razones: por un lado, los instrumentos no eran lo suficientemente sensibles para identificar dicho aspecto y, en segundo lugar, la edad de los niños puede no ser la indicada para indagar sobre contenidos de alto nivel de abstracción.

Ahora, si se toman los demás aspectos de la representación de la muerte, se puede decir que se obtuvieron suficientes datos para cumplir con la mayoría de objetivos de este estudio. El carácter de dichos datos pone de relieve el papel que juega el medio social, familiar y los aspectos personales en la creación y manifestación de dichas representaciones. Así, los niños y niñas entrevistados relacionaban diversos objetos, situaciones o acontecimientos, de los cuales se contaba con algún conocimiento previo, con la muerte.

En cuanto a las imágenes mentales, se observa que pueden ser otorgadas tanto por aspectos sociales como por las TIC, quienes además alimentan en cierta medida otras señales y símbolos en la construcción de la representación de la muerte en los niños.

Referencias

- Alizade, A. M. (1996). *Clínica con la muerte*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Angarita, C. (1997). El significado de la muerte para niños que han vivido la violencia. *Psicología desde el Caribe*(1), 76-93.
- Angarita, C., & Castro, A. M. (2002). Cara a cara con la muerte. Buscando el sentido de la muerte en niños. *Psicología desde el Caribe*(9), 1-19.
- Barbero, J. M. (23 de 4 de 2009). *El Tiempo*. Recuperado el 28 de 1 de 2014
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI Editores.
- Galeano, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad EAFIT. Recuperado el 18 de 3 de 2014, de Universidad de Manizales: http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/lic_ingles/fundamentos_teoricos/criterios_conceptuales/recursos_estudio/pdf/INVESTIGATIVO/EL%20CAMBIO%20DEL%20ENFOQUE%20INVESTIGATIVO.swf
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Gesell, A. (1971). *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Girardi, N., Gil, M. S., & Santillán, S. (2009). *¿Qué piensan los niños acerca de la muerte y qué actitudes toman los adultos frente a esto?* Recuperado el 12 de 4 de 2016, de Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston": <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/Revista12Girardi.pdf>
- Gonzales, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en psicología*. México: Thomson.
- González, I., & Herrán, A. d. (2010). *Introducción metodológica a la muerte y los miedos en educación infantil*. Recuperado el 12 de 4 de 2016, de Tendencias pedagógicas: www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_15_06.pdf

- Heros, M. A., & Arbocó, J. O. (2012). Impacto de la "televisión basura" en la mente y la conducta de los niños y adolescentes. *Av.psicol.*, 20(2), 43-57.
- Herrero, P. R., Gascón, A. d., & Selva, M. C. (2015). *Pedagogía de la muerte mediante el aprendizaje servicio*. Recuperado el 12 de 4 de 2016, de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4872589>
- Kübler-Ross, E. (1992). Forma natural de preparar a los niños para la vida. En E. Kübler-Ross, *Los niños y la muerte* (págs. 79-99). España: Ediciones Luciérnaga.
- Kubler-Ross, E. (1992). *Los niños y la muerte* (Primera ed.). Barcelona, Española: Luciérnaga.
- Lamers, E. P. (2005). Ayudando a los niños durante el duelo. En I. Corless, B. B. Germino, & M. A. Pittman, *Agonía, muerte y duelo. Un reto para la vida*. (P. G. Sierra, Trad., págs. 239-255). El Manual Moderno.
- Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Diario Oficial No. 46.383 de 6 de septiembre de 2006.
- Miguélez, M. M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México, D.F.: Trillas. S.A. de C.V.
- Núñez, A. S., & Mendoza, R. L. (Junio de 2014). Análisis del concepto de muerte o pérdida en niños de la calle y en niños que viven con sus familias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(2), 667-694. Recuperado el 12 de 4 de 2016 de: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol17num2/Vol17No2Art12.pdf>
- Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* (Tercera ed.). Bilbao: Deusto.
- Paz, O. (2004). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de cultura Económica.
- Piaget, J. (1966). *La formación del símbolo en el niño*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

- Piaget, J. (1975). Etapas del desarrollo. En J. P. otros, *Los años postergados. La primera infancia*. (págs. 43-69). Santiago de Chile: Paidós.
- Piaget, J. (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Editorial Crítica, S. A.
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Labor, S.A.
- Plaxats, M. A., & Poch, C. (1999). Hablar de la pérdida, el sufrimiento, la muerte. *In-fan-cia educar de 0 a 6 años*(58), 36-39.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México D.F: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Strickland, A. L., & DeSpelder, L. A. (2005). Comunicación sobre la muerte y la agonía. En I. Corless, B. B. Germino, & M. A. Pittman, *Agonía, muerte y duelo. Un reto para la vida*. (P. G. Sierra, Trad., págs. 5-20). El Manual Moderno.
- Tau, R. (2011). Creencias espontáneas y sugeridas en el conocimiento infantil sobre la muerte. *III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología*, (págs. 215-221). La Plata. Recuperado el 12 de 4 de 2016 de:
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45288>
- Tizón, J. L. (2004). *Pérdida, pena, duelo. Vivencias, investigación y asistencia*. Barcelona: Paidós.
- Uribe, A. C. (9 de 4 de 2013). *El Colombiano*. Recuperado el 28 de 1 de 2014, de
http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/P/perpetuar_la_colombia_violenta/perpetuar_la_colombia_violenta.asp
- Vila, I. M. (s.f). *La concepción de la muerte en los niños*. Recuperado el 12 de 4 de 2016, de
Cuestiones jurídicas y bioéticas entorno a la Muerte:
<http://muerte.bioetica.org/clas/muerte4.htm>

Viñas i Poch, F. (3 de Julio de 1996). *La ideación suicida en la población escolar de 3º, 4º y 5º curso de E.G.B. de la comarca del "Gironés"*. Recuperado el 3 de Marzo de 2014, de Tesis Doctorales en Red: <http://www.tdx.cat/handle/10803/5461>

Viñas i Poch, F., & Doménech, E. (1999). *El concepto de muerte en un grupo de escolares con ideación suicida*. Recuperado el 11 de 4 de 2016, de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2498256.pdf>

Wass, H. (2005). Educación sobre la muerte dirigida a niños. En I. Corless, B. B. Germino, & M. A. Pittman, *Agonía, muerte y duelo. Un reto para la vida*. (P. G. Sierra, Trad., págs. 21-37). El Manual Moderno.

Anexos

Consentimiento informado

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

La presente investigación es conducida por Juan Sebastián Medina Obando, de la Universidad de Antioquia. La meta de este estudio es conocer cuáles son las representaciones que los niños y niñas de la IECOMI tienen de la muerte.

Si usted concede el permiso de que su hijo/a participe en este estudio, se le pedirán, tanto a usted/es como a su hijo/a, responder preguntas en una entrevista, completar una encuesta y participar en XXX talleres. Lo que se converse durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted y su hijo/a haya expresado.

La entrevista y la encuesta que son contestadas por usted tendrá una duración aproximada de 60 minutos aproximadamente. Los XXX talleres en los cuales participarán sus hijos/as tienen una duración 60 minutos aproximadamente.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas al cuestionario, a la entrevista y los talleres serán codificadas en un futuro usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas y hecho el análisis de las mismas, los archivos de audio se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirar a su hijo/a del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

También se harán otro tipo de actividades con el menor, tales como dibujo, talleres, cuentos, entre otros. Todas estas actividades se realizarán con el debido consentimiento, tanto de los padres como del menor.

También se mantendrán estándares éticos basados en el trabajo con niños.

Desde ya les agradezco vuestra participación.

Permito que mi hijo (a) participe voluntariamente en esta investigación, conducida por **Juan Sebastián Medina Obando**. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es *Conocer la representación que los niños tienen acerca de la muerte*.

Me han indicado también que tanto mi hijo(a) como yo tendremos que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista y participar en XXXX talleres.

Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin nuestro consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a **Juan Sebastián Medina Obando** al teléfono **300-683-0525**.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a **Juan Sebastián Medina Obando** al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Padre

Fecha

Firma del niño/a

Firma del investigador

Entrevista Semiestructurada para niños

1. ¿Qué crees que es la muerte?
2. ¿Quiénes crees que pueden morir?
 - 2.1. ¿Crees que, después de morir, podemos volver a la vida? ¿Cómo?
3. ¿Crees que podrías morir? ¿Por qué?
4. ¿Crees que los animales podrían morir? ¿Por qué?
 - 4.1. ¿Un animal muerto puede volver a vivir? ¿Cómo y por qué?
5. ¿Crees que tu padre y tu madre pueden morir? ¿Por qué?
6. ¿Crees que una persona que ha muerto, puede tener hambre y sentir el frío? ¿Por qué?
7. ¿Crees que cuando una persona muere, puede sentir u oír? ¿Por qué?
8. ¿Qué crees que le pasa al cuerpo de una persona cuando muere?
9. ¿Qué crees que pasa después de la muerte?
 - 9.1. ¿Y esa otra vida, es mejor o peor? ¿Por qué?
 - 9.2. ¿Y una persona que ha muerto, se puede reunir con otras personas en la otra vida?
10. ¿Has pensado que alguien de tu familia pueda morir? ¿Cómo y por qué?
11. ¿Has pensado en la muerte? ¿Qué sientes cuando piensas en eso?
12. ¿Sabes qué es un funeral y para qué sirven?
13. ¿Qué te han dicho en el colegio de la muerte?
14. ¿Qué te han dicho tus padres de la muerte?

Nota: Para la elaboración de esta entrevista, se tomó como modelo guía una entrevista estructurada elaborada por Ferran Viñas i Poch en su trabajo de maestría La ideación suicida en la población escolar de 3°, 4° y 5° curso de E.G.B. de la comarca del "Gironés", 1996.

Guía de preguntas para láminas temáticas:

- ¿Qué ves aquí?
- ¿Qué está pasando aquí?
- ¿Qué crees que están haciendo?
- ¿Qué crees que están sintiendo?
- ¿Qué crees que pasará después?
- ¿Has visto alguna vez algo parecido?
- ¿Qué crees que sea esto?

Láminas temáticas

Las presentes imágenes fueron encontradas en internet. Los derechos de autor le pertenecen a sus respectivos creadores.



Ilustración 1



Ilustración 2



Ilustración 3

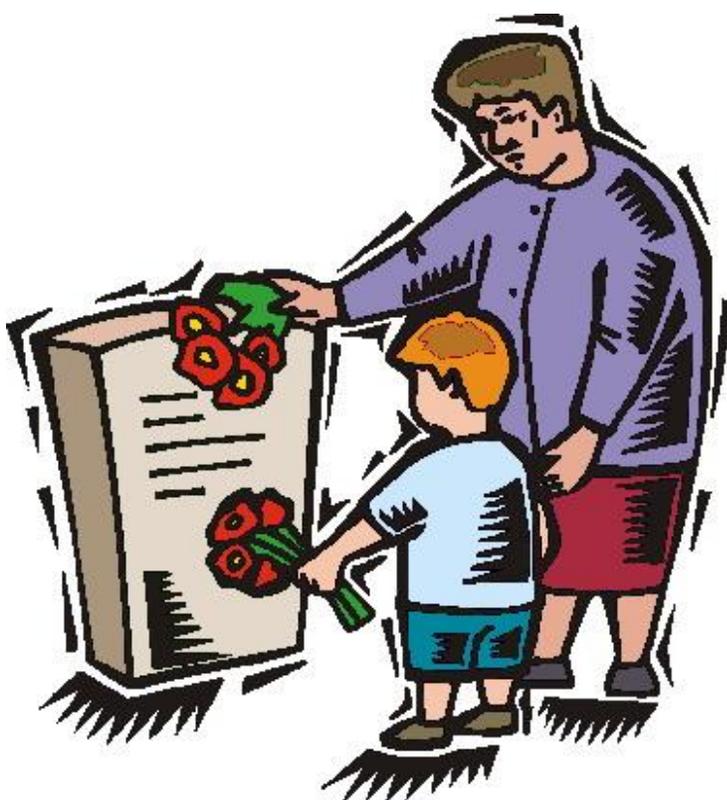


Ilustración 4



Ilustración 5



Ilustración 6



Ilustración 7



Ilustración 8



Ilustración 9



Ilustración 10

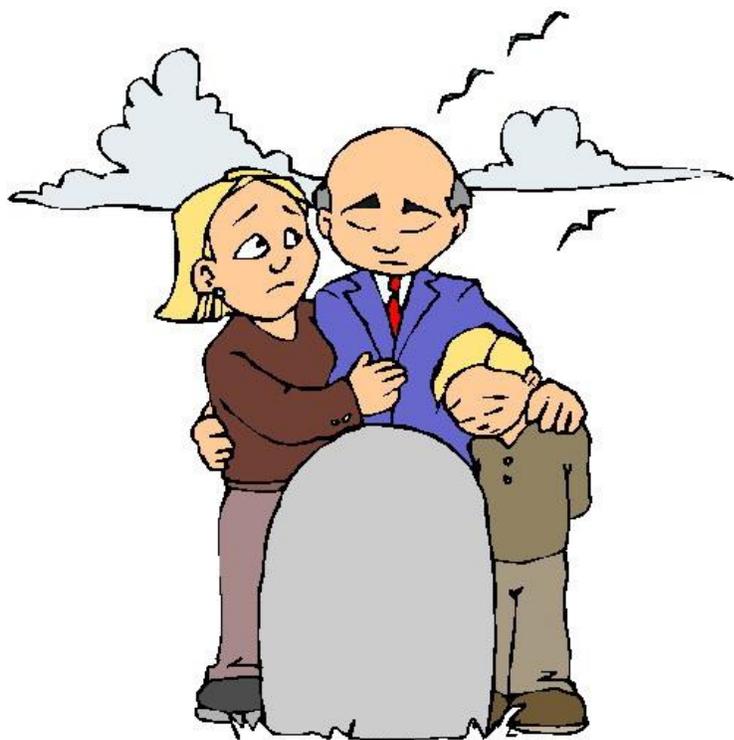


Ilustración 11



Ilustración 12



Ilustración 13



Ilustración 14