

✓ EL CONCEPTO DE
LA
MUERTE
EN
ADOLESCENTES

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA
Iztapalapa

✓ CSH

✓ Lic. PSICOLOGIA SOCIAL

MB

✓ PRESENTA: Carlos Betancourt Sánchez
75209680

✓ SUPERVISOR: Dra. Gilda Gómez Pérez-Mitre

✓ Otoño, 1980.

*Mal en el programa de
ese que con el programa de*

*Autos que no concuerda
(Pérez) Peak
textuales son sus datos
Incompleto (textual de historias)
Falta de un lugar en
historia - Incompleto en*

INDICE

INTRODUCCION

I - DESARROLLO DE LOS CONCEPTOS

II - COMUNICACION PRIMARIA EN EL DESARROLLO DE LOS CONCEPTOS

A. Nacimiento del lenguaje en el niño

III - ALGUNAS FUNCIONES DEL APARATO COGNOCITIVO

A. La percepción

B. Percepción social

C. Actitudes

D. La socialización y la formación de conceptos

IV - CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA MUERTE

A. Enfoque psicoanalítico sobre la muerte

V - ESTUDIO Y MEDICION DEL SIGNIFICADO DE LOS CONCEPTOS

VI - PROYECTO DE INVESTIGACION

VII - ANALISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

VIII - INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

IX - CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

La muerte es un hecho social que está presente en todas las culturas, por no decir que es un hecho biológico, natural, presente en donde hay vida. Se considera importante para este trabajo el estudio de la conceptualización de la muerte por diversas razones. Por una parte, no existen estudios sobre lo que constituye la muerte, al menos en su significado para los individuos, más que la tesis doctoral de J. L. Lichtszajn. Generalmente los estudios sobre este tema se han realizado desde perspectivas antropológicas en las que interesa básicamente los aspectos ritualísticos, religiosos, etcétera. Al igual que cualquier hecho social, la muerte está conceptualizada bajo la influencia de ciertos factores, que a su vez connotan un determinado comportamiento debido a tal conceptualización. Así visto, es notorio que la muerte, su concepto, tiene relación con factores psicológicos y factores de carácter social.

La adolescencia es el período en que el individuo alcanza la madurez, es una transición entre la infancia y la adultez. En la adolescencia un individuo emocionalmente inmaduro se acerca a la culminación de su crecimiento físico y mental. El adolescente se distingue del niño y del adulto en lo físico y, sobre todo, en patrones de conducta que son resultantes del impacto de fuerzas biológicas, físicas, y fundamentalmente, sociales y culturales, que actúan sobre el adolescente al mismo tiempo que interactúan entre sí.

En este periodo los jóvenes buscan su identidad y un lugar en la sociedad. Para tal efecto, les es necesario reformular y reconceptualizar sus ideas relativas a

la sociedad, y del mundo en general, como un medio de lograr su mejor desempeño y la integración y comprensión del mundo que le rodea.

Los conceptos se adquieren mediante el lenguaje, y a su vez, el lenguaje será reflejo de lo que el individuo se ha formado como concepto. Los conceptos también determinan el tipo de conducta que el individuo muestra y que estará reflejada en las actitudes, expectativas, ideales, intereses y motivaciones que sostiene.

Ciertos conceptos formados en el individuo le ayudan en el desarrollo de un concepto de sí mismo, su autoestima y su valorización propia, a la vez que sobre los demás. De ahí que el estudio del concepto acerca de la muerte que tengan los estudiantes de preparatoria, adolescentes, sea de sumo interés en cuanto que dicho concepto puede afectar una serie de conductas, manifiestas o no, que desarrolla el adolescente y que pueden definir al adulto.

En la presente investigación interesa encontrar si el área de bachillerato influye en dicho concepto, ya que el área a la que se pertenezca afecta en la reformulación de actitudes y conceptualizaciones del estudiante. Así mismo, interesa determinar si el sexo del individuo influye en tal conceptualización.

El presente trabajo se ha desarrollado como sigue. En el primer capítulo se abordan aspectos relacionados en la formación y desarrollo de los conceptos, así como del proceso que sigue la inteligencia en el desarrollo del niño. El capítulo II se refiere a algunas funciones del aparato cognocitivo, como medio de conocimiento del

ambiente que rodea al individuo. En el capítulo III se considera el desarrollo de la comunicación y del lenguaje en el niño, como futuro medio de adquisición de los conceptos y actitudes. Incluye un tema relativo a la función, desarrollo y descripción de las actitudes y su importancia social en relación con los conceptos. Forma parte del capítulo mencionado la exposición sobre la socialización, ya que este proceso permite entender cómo el individuo adquiere sus valores, normas, actitudes que, en última instancia, también va a influir en el significado de los conceptos. El capítulo IV es referente a las conceptualizaciones sobre la muerte y es una somera descripción de cómo se ha considerado y explicado tal fenómeno, así como el enfoque psicoanalítico de la muerte. El capítulo V trata sobre el aspecto teórico del estudio y medición del significado de los conceptos. En el capítulo VI se aborda el aspecto metodológico de la investigación que se realizó sobre el concepto de la muerte, y en los dos últimos capítulos se habla sobre el análisis y tratamiento de los datos para finalizar con la interpretación, conclusiones a las que se llegaron y la respectiva bibliografía.

DESARROLLO DE LOS CONCEPTOS

Hay varias formas de abordar el estudio del desarrollo de los conceptos. Los psicólogos han diferido en el énfasis otorgado a los aspectos pero, en general, no existen discrepancias grandes cuando no se aborda el tema desde una visión holística, en la que una perspectiva de la influencia cultural sea considerada.

Para la mayor comprensión del presente tema vamos a definir de antemano el término "concepto": será la reunión o agrupación de caracteres esenciales de un grupo de representaciones. Por ejemplo, avión, mula, carreta, bicicleta y tren poseen una característica común que permite agruparlos bajo el concepto "transporte".

Las bases psicológicas de la formación de conceptos residen en el aprendizaje, en tanto éste se relaciona con las cualidades, los procesos parciales y las relaciones antes que con los elementos totales de la acción o la percepción. Los estudios muestran la aparición de conceptos a partir de las reacciones perceptivas mayores y bajo la influencia de demandas culturales. En un principio, el niño define los objetos principalmente en términos de acciones y usos concretos. Algo parecido es cuando surge el sistema de clasificación que va de las asociaciones de carácter, sobre todo perceptivo e inmediatos, a la que indican una conciencia de la diferencia y la semejanza en términos de cualidades, formas relacionadas entre las partes. Generalmente, la clasificación de los objetos ordinarios tiende a seguir la forma antes que el color; las formas abstractas tienden los niños a clasificarlas por el color antes que por la forma geométrica.¹

1. Kimball Young, Psicología social de la percepción, 1969.

Stern nos dice que... "la aparición del concepto de una cualidad común a una cantidad de objetos diversos con frecuencia es precedida por una conciencia de la pluralidad del acto o aspecto", (por ejemplo, a los 3 años 6 meses: "¿...este pájaro también pone huevos?"). En nuestra sociedad la mayoría de los niños de 4 a 5 años desarrollan una capacidad rudimentaria para clasificar objetos comunes (caballos, sillas, coches) en términos de sus características utilitarias más generales.

Los conceptos de número surgen similarmente. Al principio los objetos, uno o varios, se hallan dentro de un contexto total. Gradualmente, en términos de la generalización y diferenciación (semejantes y desemejantes), el niño aprende a separar el número de la totalidad perceptiva y desarrolla algún esquema para ordenar los objetos mediante la enumeración (por ejemplo, el contar comienza a aplicarse a objetos específicos, como dedos o personas; también la simple suma o resta se aprende así).

El concepto de causalidad tarda en desarrollarse. Al principio, el mundo está tan concentrado emocionalmente en el Yo que la causalidad se considera de acuerdo con las propias experiencias inmediatas y más evidentes. Las asociaciones inmediatas, semejantes a la fantasía, se manifiestan en muchos casos (por ejemplo, un padre golpea una puerta y se oye un trueno con súbito chaparrón; el niño: "¿El trueno y la lluvia hicieron cerrar las puertas?").²

Young menciona a Piaget, el cual afirma que a esta etapa sigue un "dinamismo ingenuo", un tipo de animismo que atribuye los hechos a fuerzas intrínsecas a los objetos o situaciones. A menudo las palabras desempeñan un

2. K. Young, op. cit., pp. 52 ss.

papel en esta etapa, pues se les considera fuente de poder.

se consultó?
\\ Piaget considera que al nacer el niño no tiene conocimiento de la existencia del mundo ni de sí mismo. Sus modelos innatos de conducta se ejercitan en el medio ambiente y son modificados por la naturaleza de las cosas sobre las que actúa; a lo largo de su desarrollo se van coordinando sus sistemas sensorio y motor.

Con los objetos que le rodean construye gradualmente modelos de acción interna; con estos modelos puede llevar a cabo experimentos mentales con los objetos que puede manipular físicamente. El resultado de utilizar tal modelo interno, de los 8 a los 12 meses, es el pensamiento sensorio-motriz, la acción interiorizada.

Poco después del año de edad, los objetos ya le son permanentes: al no verlos no implica su inexistencia, tienen existencia propia. Tampoco los considera prolongaciones del Yo. La relación de que una experiencia presupone otra le permite relacionar causa y efecto. Su comprensión del mundo no va más allá de las propiedades de los objetos ni de los acontecimientos que originan las acciones ni las concepciones del porqué de esas conductas. Su pensamiento está encerrado en su registro sensorio-motriz; a partir de esto no le influye la experiencia de otros.

La función simbólica le nace por que la imitación interiorizada, producto final del pensamiento sensorio-motriz, puede ser evocada en ausencia de las acciones que originariamente crearon las imitaciones ("imitación diferida"). Las imitaciones diferidas hacen brotar imágenes que son los símbolos que el niño utiliza para su pensamiento preconceptual. //

El uso del lenguaje llega a ser posible en virtud de la función simbólica. El conjunto de imágenes y el lenguaje no se apoyan mutuamente en un principio. El lenguaje es conceptual y no representativo mientras que los símbolos en el niño son referidos a sus orígenes sensorio-motrices. Se desarrolla el preconcepto que es "el intermedio entre el símbolo imaginado y el concepto propiamente dicho" y se define como "la ausencia de inclusión de los elementos en un todo, y la identificación directa de los elementos parciales entre sí, sin la intervención del todo"; no son ni auténtica generalidad ni auténtica individualidad. Esto limita su uso en el contexto social y el acoplamiento al pensamiento del adulto; a lo que se podría llamar egoísmo es a su incapacidad para pensar en otro punto de vista que no sea el suyo.

La representación del espacio está limitada a su registro sensorio-motriz entre objetos concretos de su medio y su manipuleo. El espacio propiamente no tiene existencia. Para el niño, el espacio está incluido en la figura de las cosas, en la proximidad, continuidad, separación, lo circundante. No puede representar grupos de objetos más que como los ve. Una vez pasado de los 5 años puede reconocer objetos desde una perspectiva anormal sólo si tiene el registro sensorio-motriz completo; por ejemplo, ver algún juguete suyo desde la azotea de la casa. El tiempo tampoco tiene ningún significado con excepción de ciertas experiencias con connotaciones temporales. Reconoce el ritmo de su vida diaria en la secuencia de sus actividades: desayunar, hacer limpieza, comer, ir a algún lado, etc. La duración de una actividad no la basa conforme al tiempo formal, sino en virtud de la actividad sensorio-motriz desplegada.

La interacción social con el lenguaje contribuye al desarrollo de las estructuras mentales entre los 4 y los 8 años. Cuanto más se relaciona socialmente y más usa el lenguaje, más se le orienta su modelo mental del medio. Es un cambio en doble sentido: ordena y relaciona sus representaciones más en consonancia con la naturaleza conceptual del lenguaje; ésto incrementa su capacidad de comunicar coherentemente. Como segundo aspecto, al reorganizar sus representaciones da paso a la relatividad y pluralidad de los puntos de vista que la interacción social le impone. Bajan las limitaciones de su pensamiento preconceptual.

La comprensión del tiempo y espacio aún están fuera de su alcance. Puede pensar que los objetos consumen el espacio que ocupan. La distancia entre dos objetos no es constante por que otra presencia la puede modificar. La posición respecto a él puede modificar sus representación de las dimensiones. Algo similarmente, incorpora el tiempo a los hechos y cada uno de tales hechos tiene su propio tiempo. Es incapaz de comparar los tiempos de dos hechos distintos: el que termina en segundo lugar consume más tiempo independientemente de cuál comenzó primero; los objetos que recorren más distancia gastan más tiempo independientemente de las velocidades. Hacia el final de los 8 años, el niño puede entender que el espacio puede estar lleno o vacío, y que el tiempo entre dos acontecimientos tiene duración. Para el niño tiempo y espacio están correlacionados: el tiempo se consume en movimiento y el movimiento consume espacio; aprecia el espacio cuando hay movimiento en él.

Desaparece el pensamiento preconceptual por que las representaciones se van haciendo más flexibles, móviles y coordinadas entre sí. Tal coordinación indica que aparecen las operaciones mentales. Las formas de pensamiento que comienzan con las representaciones simbólicas (a los 2 años) y que se desarrollan en operaciones articuladas (7 años), constituyen el período del pensamiento preoperacional.

Alrededor de los 7 ú 8 años comienzan a aparecer los procesos del pensamiento operacional concreto. Estas operaciones son acciones mentales derivadas en primer lugar de acciones físicas que se han convertido en internas en la mente. Por las operaciones concretas los datos inmediatos pueden reestructurarse en nuevas formas concretas mentales. El contacto con el medio se mantiene a lo largo de dichas acciones mentales por que, al invertir las, siempre es posible el retorno a la forma percibida. Las operaciones concretas son reversibles de dos maneras: por inversión de combinaciones, en que es capaz de formar clases de objetos incluidos en una clase mayor de características generales, sin perder la noción de la inclusión; y por reciprocidad de diferencias (relaciones) en la que el niño es capaz de reconocer la igualdad de cantidad, por ejemplo, una misma cantidad de líquido en recipientes de diferente anchura y altura, a pesar de que vea cantidades diferentes por las características del recipiente.

De los 9 a los 12 años, aproximadamente, una vez desarrolladas las operaciones concretas, la observación y la experimentación se alinan y puede elaborar clases más complejas. Pero aún el niño no puede interrelacionar bien

sus clasificaciones y las dos formas expuestas de reversibilidad no pueden funcionar al mismo tiempo, una al lado de la otra.

De los 11 hasta la adolescencia, la cada vez mayor complejidad de información proveniente del medio estimulan la urgente reforma de las estructuras de las operaciones concretas desarrolladas.

Las formas aisladas de reversibilidad se integran en un solo sistema ("sistema combinatorio"). Los cambios se integran en el transcurso de la adolescencia.

El sistema total produce las operaciones formales de la madurez en que los productos son: una reversión de pensamiento, en que lo real es un caso especial de lo posible; puede hacer declaraciones proposicionales en que no trata al medio directamente sino mediante declaraciones a propósito del medio; emplea la estrategia hipotético-deductiva para los problemas del medio, en que trata las situaciones particulares como gama de posibilidades que ha originado el sistema combinatorio, pudiendo razonar de lo particular a lo general y a la inversa.³

6

3. Peter Graham Richmond, Introducción a Piaget, 1974.

COMUNICACION PRIMARIA EN EL DESARROLLO
DE LOS CONCEPTOS

La relación madre-hijo es especial en cuanto a que forman y dirigen la personalidad del niño. A esto lo llama Spitz "moldeo". Para el moldeo, para que tenga lugar y el niño llegue a conformarse a los deseos de la madre, tiene que haber una comunicación y es preciso que el niño la perciba.

Esta especie de comunicación primitiva es la parte filogenética que cada uno trae al nacer ("anlage"); en esto se insertará un desarrollo ontogenético exclusivamente humano. El sistema de comunicación madre-hijo, en los primeros meses, se basará en este "anlage" filogenético.

Spitz enumera los elementos principales de la comunicación expuesta: 1) indicio; percepción ligada naturalmente a la experiencia de un objeto o de una situación; 2) signo; es una percepción empíricamente asociada a la experiencia de un objeto o de una situación y susceptible de sustituir a dicha experiencia; 3) señal; una percepción asociada artificialmente a un objeto o a una situación; 4) símbolo; un signo encargado de representar un objeto, acto, una situación, y de sustituirlo en un momento dado.

Mientras que las comunicaciones emitidas por el niño no son más que signos, las procedentes del adulto son señales y percibidas como tales por el niño: el signo es el término general, mientras que la señal es el uso específico

de un signo y de representación de una asociación conve-
nida, sea accidental o artificial, entre un signo y un
acontecimiento.

Al hacer un sistema de comunicación se supone que
tal comunicación será percibida, pero la percepción fal-
ta al principio de la vida y se adquiere muy poco a po-
co a partir del tercer mes. Tal sistema permanece al
principio como recepción cenestésica; como ocurre en tér-
minos de totalidades, las respuestas son totales, como
las viscerales. Esto corresponde a una serie de señales y
estímulos completamente diferentes a la del adulto. Al
no funcionar el sistema perceptivo, sensorio, la reep-
ción cenestésica aumenta, se refuerza. Los signos y se-
ñales recibidas por el niño son: equilibrio, tensiones
musculares y otras, postura, temperatura, vibraciones,
contacto, ritmo, duración, gama de los tonos, matiz de
los tonos y otras que quizá no advertimos. Con ésto, hay
una comunicación del clima afectivo de la madre a la
cual el niño otorga respuestas totales (sonrisa, llanto,
etcétera); éstas son percibidas por la madre de la misma
forma.

Paulativamente se va desarrollando entre la madre y
el hijo una comunicación recíproca, dirigida, activa e
intencional que, a su vez, se va transformando en comuni-
cación verbal. Para entonces el niño ya comprende el gesto,
las actitudes afectivas y participa en juegos recíprocos.
Empieza a comprender las negaciones y prohibiciones y las
órdenes. Pasado el primer año, con el desarrollo de la loco-
moción, el niño ha puesto distancia hacia la madre con lo
que las manifestaciones maternas serán cada vez más por
medio del gesto y de la palabra. La comunicación diferirá
enormemente de la de los primeros meses. El primer símbolo
semántico y conceptual que aprende el niño es el "no", que
posteriormente él imita y lo aplica.

4. René A. Spitz, El primer año de vida del niño, 1975.

A- Nacimiento del lenguaje en el niño.

El grito del niño al nacer no es propiamente lenguaje sino un mero reflejo fisiológico. A fines del segundo mes se da el balbuceo; puede que haya manifestaciones desde la tercera semana del nacimiento. Al principio brotan accidentalmente, luego hay influencias externas que imitan. Nakazima (1962) encontró en niños japoneses y norteamericanos que, hasta los 8 meses, el sistema fonético de los padres no influye en las producciones del niño. La edad mencionada más a menudo sobre la aparición de la primera palabra es 10 meses.

Las primeras palabras emitidas son repeticiones de sílabas (da-da, pa-pa, etc.). Leopold (1947) encontró que a los 1:4 (año y cuatro meses) los bisílabos se reducen a monosílabos. A los 1:10 encontró que los bisílabos aumentaban. El niño poco a poco llega a ser capaz de producir sonidos o combinaciones identificables, asimilables a las palabras del lenguaje formal.

La significación (relación existente entre un signo y el objeto referido o significado) vendrá después ayudada por la fonética ya estructurada. Esto es un proceso que puede darse por imitación, en la que el niño emite sin saber el significado hasta que lo emplea para referirse adecuadamente, o conoce el sentido de una palabra sin que pueda pronunciarla hasta que la puede articular de forma apropiada. En la adquisición del vocabulario no hay leyes generales, varía de acuerdo a la complejidad fonética o del significado, las actitudes del niño y las diferencias individuales.

El niño puede reaccionar precozmente a la voz a partir de los 0:2, aproximadamente: volverse hacia la voz, interrumpir su actividad, dejar de llorar, vocalmente,

sonreír, etcétera. Es general la opinión de que la comprensión precede a la emisión. Al principio, junto con las palabras, las reacciones son provocadas por el contexto: entonación, mímica, gestos, etc. Después es progresiva la eficacia de las palabras. No necesariamente la emisión implica comprensión. Es superior el número de vocablos que comprende (vocabulario pasivo) que el número que puede expresar (vocabulario activo).

A las vocalizaciones del lenguaje se llega por el desarrollo de las coordinaciones neuro y sensomotores. La adquisición y desarrollo del lenguaje depende de los grandes factores que intervienen en todas las formas de desarrollo observadas en el niño: elementos innatos, maduración, herencia, ejercicio, influencia del medio (éste puede intervenir influyendo en el ejercicio o bien como influencias específicas de presentación de modelos, corrección de errores, etc.). Las concepciones teóricas innatistas acentúan el papel de los factores internos (maduración), y las empiristas el del ejercicio y la acción del medio. Los hechos como las interpretaciones resultan, así, modelados por estas diferentes concepciones.⁵

El desarrollo del lenguaje o conducta verbal tiene mucho en común con el desarrollo de las habilidades motoras. El niño aprende a mover las partes de su cuerpo (alcanzar, sujetar, entregar objetos, etc.), así aprende a hacer uso de gran número de sonidos con su capacidad vocal. Aunque la mecánica de las respuestas sea diferente, las habilidades motoras y las respuestas de lenguaje son semejantes en su relación con el desarrollo biológico, maduración, especial y particularmente en los primeros años, y ambas son sensibles a la estimulación.⁶

5. Sidney W. Bijou y Donald M. Baer, Psicología del desarrollo infantil, 1977.

6. H. Gratiot-Alphoncéry y René Zazzo, Tratado de psicología del niño, 1976.

ALGUNAS FUNCIONES DEL APARATO COGNOCITIVO

A- La percepción.

Bartley nos dice que la percepción es la actividad general y total del organismo que sigue inmediatamente (o acompaña) a las impresiones energéticas que se producen en los órganos de los sentidos. El aparato sensorial es el mediador entre las actividades que se desarrollan en el interior del organismo y los eventos que tienen lugar en el exterior; tal mediación precede a la utilización. El organismo no es un "simple espejo del exterior", sino un ente activo que construye un mundo propio a partir de una realidad no directamente experimentable, como es "la que los físicos llaman energía". En la percepción se estudia lo que el organismo experimenta. La conducta inmediata, para ser percepción, debe ser discriminativa, es decir, seleccionar aqué va a responder.

Pensar es formar un juicio u opinión, reflexionar, establecer una mediación o centrar nuestros pensamientos sobre algo. El pensamiento es la actividad mental de solucionar problemas. Conocer es aprehender la verdad, tener la experiencia directa o la experiencia mental de certidumbre de algo, cuyas características es posible discernir. El conocimiento, expuesto así, sería una forma de percepción. El individuo trata de hacer que sus experiencias encuadren o encajen en lo que existe independientemente de él. Si se conoce se actuará correctamente. El conocimiento se expresa ~~XX~~ en la acción correcta como en la experiencia correcta. La prueba del conocimiento es la acción apropiada y exitosa.

La percepción es algo más que la simple aprehensión de las cosas y sus actividades. Las percepciones se relacionan con las cualidades de las cosas y con las ligazones abstractas que se establecen entre las cosas. Las percepciones se integran dentro de conceptos y juicios. Estos procesos de integración continúan en un proceso de construcción complejo e interminable de ideas, creencias y sistemas de conocimiento. Hay una referencia constante a la realidad externa. Bartley prefiere llamar estímulo sólo a la energía que llega a los sentidos, y objeto será aquello que se percibe. Uno no percibe el estímulo, sino que percibe algo a través de él.

El objeto real es algo que no puede retenerse como referencia funcional sino que hay que tomarlo como algo que existe y así influye en el perceptor. El proceso de conocer se puede manipular... y conocer significará muchas cosas. La percepción es un corte transversal en el proceso del aprendizaje.⁷

J. L. Pinillos nos da una semejante definición de percepción... "es el proceso psicofísico en cuya virtud la energía estimular se nos manifiesta como mundo". Menciona a Bruner en cuanto que éste contribuyó a demostrar que las motivaciones sociales ejercen algún tipo de influjo sobre la percepción de objetos; que los motivos personales influyen en la manera en que cada uno percibe la realidad. El desarrollo de la actividad perceptiva no está sostenida sólo por un proceso de maduración biológica; de alguna manera, de la que los adultos no tenemos conciencia, es preciso aprender a percibir la realidad.

7. Howard Bartley, Principios de percepción, 1975.

La acción constituye un ingrediente esencial de la actividad perceptiva completa. Dentro de ciertos límites y bajo condiciones de ambigüedad estimular y tensión emocional, uno tiende a ver lo que desea o sabe que va a ver, lo que está preparado a ver. Estos hábitos, por lo general, facilitan la percepción.

En el ser humano cabal la aprehensión de la realidad sensible más elemental es categorizada como "algo", pero no significa que toda percepción entrase una conceptualización. Toda conceptualización es adquirida y gran parte mediada lingüísticamente; en la percepción más simple probablemente actúan categorías culturales latentes que hacen dudar de la conceptualización "espontánea".

Los hábitos visuales, y por tanto la percepción, se desarrollan de acuerdo con su validez ecológica; la percepción es relativa a la cultura. Incluso, las diferencias físicas están mediadas por estructuras culturales, sobre todo por el lenguaje: "Vemos y oímos, y en general percibimos del modo que lo hacemos, por que los hábitos lingüísticos de nuestra comunidad facilitan ciertas opciones interpretativas".⁸ Wober (1966) ha llamado senso-tipos culturalmente diferenciados a los estilos perceptivos típicos de las diversas culturas.

B- Percepción social.

De alguna forma se ha dicho que la percepción abarca la actividad de sentir, interpretar y apreciar objetos físicos y sociales. Young nos desglosa esos tres factores

8. José Luis Pinillos. Principios de psicología, 1975.

como componentes de la percepción. El factor de sentir depende de los estímulos físicos y sociales, principalmente mediante los cinco sentidos y las sensaciones musculares o sentido quinestésico. El factor de interpretación supone en parte la manera en que el organismo, en tanto unidad activa y dinámica, organiza sus percepciones; también supone la experiencia pasada y el significado. El tercer factor, la apreciación o evaluación, se refiere a la significación de la percepción en el contexto social y cultural mayor en que se presente.

La percepción se relaciona con la motivación o las necesidades; estará determinada por el motivo o impulso particular del momento, así como por lo aprendido acerca del objeto o situación particular. Aparte de los ya mencionados, hay más factores importantes: la selectividad, la organización y acentuación o énfasis perceptivo, la estabilización o fijación y la disposición mental, todos influidos por las diferencias individuales y culturales. Hay que recordar que el perceptor es, en gran medida, un producto social y cultural.

La selectividad es un compromiso entre la excitación de los procesos sensoriales provocada por los estímulos y "aquello que el organismo está dispuesto a ver o quiere ver, o lo que no quiere ver". Leo Postman, J. S. Bruner y Elliot McGinnies propusieron, como interpretación de sus experimentos, tres mecanismos complementarios de selección: 1) sensibilización selectiva, en el que la orientación de los valores del sujeto ayudan a la selección y acentuación de las percepciones; 2) defensa perceptual, en la que la orientación de valor sirve para levantar barreras contra los preceptos incongruentes o amenazadores para los valores del sujeto; 3) resonancia de valor o

hipótesis de resolución, que es la disposición a responder de acuerdo con los principales valores de la hipótesis preferida por el sujeto. La organización y el énfasis se refieren a que cuanto más ambiguo sea el estímulo mayor será la importancia de las necesidades o de la disposición mental del sujeto. La acentuación o énfasis perceptivo es la interpretación diferencial de las diversas partes del campo perceptivo.

Tenemos, además, una tendencia a estabilizar nuestras percepciones y así nuestro mundo; quizá actúe alguna forma de generalización del estímulo. Esto significa que la expectativa de percibir recibe alguna forma de refuerzo. Al respecto, Young cita a R. S. Woodworth quien nos dice: "...la percepción es siempre dirigida por un motivo directo, intrínseco, que podría llamarse voluntad de percibir... es imposible mirar sin tratar de ver, escuchar sin tratar de oír". Es decir, es una manifestación de la influencia cultural: el individuo aprende qué esperar y qué percibir.

La disposición mental puede ser afectada por la pertenencia a diferentes grupos dentro de una sociedad particular; es decir, pueden ser importantes las influencias subculturales. Entre otras diferencias se encuentran con vinculación a la edad, el sexo y la clase socioeconómica. Los factores socioculturales afectan no sólo la percepción sino también la imaginación y la memoria. El tiempo, el espacio y otras circunstancias influyen no sólo en lo que vemos, olemos, oímos o percibimos de distintas maneras, sino también en lo que somos capaces de recordar. Es evidente que la percepción no sólo es influida por la naturaleza de los estímulos físicos, sino también por la condición del organismo que percibe en tanto que es afectado por el aprendizaje cultural y social. G. Patrik (1956): "Vemos las cosas no como ellas son, sino como somos nosotros...".⁹

9. K. Young, op. cit., p. 89 ss.

0- Actitudes.

Gran parte de nuestra conducta social es determinada por nuestras actitudes, y en gran parte el proceso de socialización comprende el aprendizaje de actitudes que resulten adecuadas al grupo social en que somos educados.

Formamos y desarrollamos actitudes a fin de comprender el mundo que nos rodea; para proteger nuestra autoestima; para ajustarnos en un mundo complejo y para expresar nuestros valores fundamentales.

Para comprender el mundo necesitamos conceptos que resumam la compleja información que nos llega del medio; necesitamos saber cómo valorar diferentes conceptos y cómo comportarnos correctamente en relación con los diversos objetos del medio.

Al formarnos los conceptos, desarrollamos actitudes referentes a lo que se refiere el concepto. De esta manera, el concepto que se tenga sobre la muerte determinará las actitudes a dicho concepto y a todo aquello, en mayor o menor medida, que tiene relación con la muerte.

Para una mayor comprensión del proceso mediante el cual desarrollamos y nos formamos un concepto, es pertinente la inclusión del tema de las actitudes, especialmente el aspecto social y afectivo de las actitudes.

Textual

Una actitud es la disposición a responder de manera predeterminada ante ciertos estímulos del medio ambiente, físicos o sociales. Así, tengo formada cierta actitud hacia los ostiones empanizados y la persona que me la conozca podría predecir mi respuesta si se diera el caso de que me los invitaran. Triandis concibe que una actitud tiene tres componentes interrelacionados: a) un componente perceptivo, descrito por las categorizaciones de la persona y las relaciones entre sus categorías; b) un componente afectivo, descrito por el modo en que la persona valora los objetos que están incluidos en una categoría concreta; y c) un componente de comportamiento, que refleja las intenciones de comportamiento de la persona hacia los objetos incluidos en una categoría concreta.

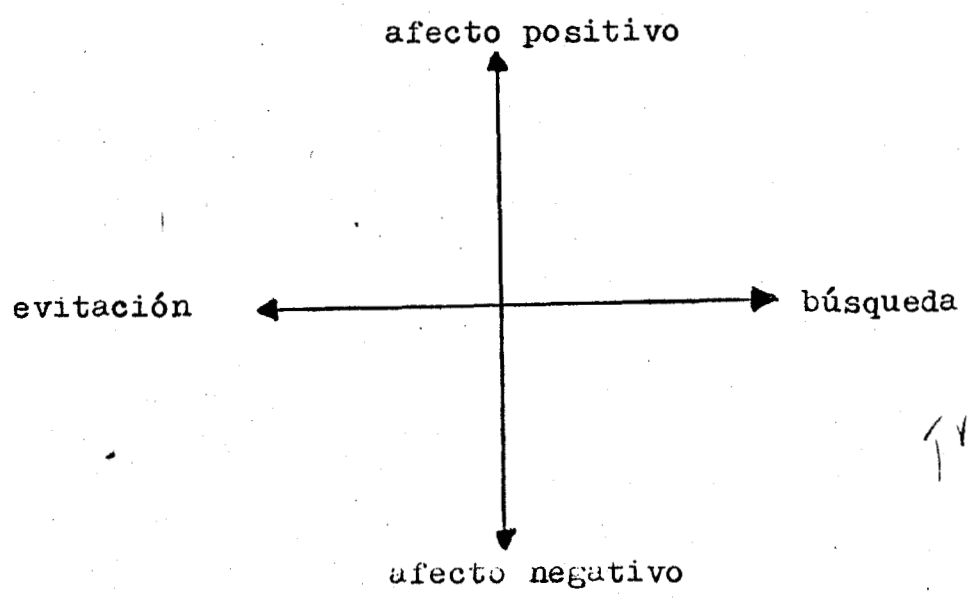
Potencialmente hay una infinidad de diferencias observables en el medio ambiente humano. Como la captación tan fina del medio ambiente rebasa la capacidad de la atención humana, el hombre trata típicamente muchos estímulos discriminables como ejemplos de la misma cosa; categorízalos estímulos simplificando la tarea de responder a todo el medio. Las organizaciones perceptuales pueden ser horizontales en su discriminación (perro de aguas, pastor, chihuahuense), o de dimensión vertical a nivel abstracto (perro de aguas, perro, animal, ser vivo). Las categorías a menudo son definidas por otras categorías llamadas atributos o características específicas.

Rokeach, mencionado por Triandis, ha mostrado que los conceptos difieren en "centralidad"; son más centrales en cuanto que no hay discusión social referente al concepto (yo soy Pedro Pérez). Son menos centrales cuando no hay un apoyo social unánime y sí discusión (Martina es más bonita que Josefa). Las creencias centrales son más difíciles de cambiar que las periféricas.

Una vez formada una categoría es posible que se asocie con estados agradables o desagradables; lo que una persona siente respecto a un concepto es, a menudo, determinado por la asociación del concepto con estados placenteros o no. Peak (1961) ha sugerido que experimentamos afecto positivo hacia objetos que nos ayudan a conseguir ciertas metas, y negativos hacia los que se interponen o conducen a metas no deseadas.

Cuando se ha categorizado una serie de estímulos y se les ha atribuido una emoción, quizá, algunos de los conceptos o actitudes sean normativos: implicar ideas sobre cuál es el comportamiento adecuado hacia los miembros de una categoría determinada. Una emoción positiva (agradable) no lleva forzosamente a normas de acercamiento y las negativas a normas hostiles. Tampoco quiere decir que los tres componentes sean incompatibles.

Las principales dimensiones que fundamentan el comportamiento hacia un objeto son afecto positivo-negativo respecto a búsqueda-evitación. Como ejemplo de la dimensión afecto positivo-búsqueda: "intentar abrazar a..."; afecto positivo-evitación: "no querer contagiar a..."; afecto negativo-búsqueda: "blandir un puñal hacia..."; afecto negativo-evitación: "escondirse para no encontrarse con...".



lo que se percibe son sus sentimientos

Triandis

categorizamos para simplificar la información que nos llega, nos comportamos igual ante hechos como si fueran idénticos, además, hay una tendencia natural a simplificar y así solucionar más fácilmente. Una categorización nos ayuda a un ajuste rápido y útil. Pero, cuando más amplia es la categoría, tiende a ser menos precisa (como ejemplo, compárense las categorías "los que me deben dinero" y "los que pisan la tierra"). A más ayuda nos dé para simplificar, más probable es que percibamos incorrectamente.

El componente afectivo de las actitudes se caracteriza por la presencia de emoción positiva o negativa. Fisiológicamente, la emoción implica, principalmente, un estado de excitación; se hace positiva o negativa cuando es "interpretada" perceptivamente. Sólo cuando están presentes tanto la excitación como la percepción se experimentará la emoción.

En la formación del componente perceptivo importan los factores de categorización selectividad, asociaciones entre categorías y la acentuación de ciertos rasgos.

La formación del componente de comportamiento tiene como factor importante las normas sociales, por ser ideas mantenidas en un grupo sobre el comportamiento correcto o incorrecto; en general, aquellos comportamientos que son más íntimos y que definen la existencia y naturaleza del grupo interno (matrimonio, nacimiento, muerte, etc.) son asociadas con las normas más claras y productoras de emoción. Conforme somos más grandes, los tres componentes de la actitud, se hacen más congruentes.¹⁰

10. Harry Charalambos Triandis. Actitudes y cambio de actitudes, 1974.

D- La socialización y la formación de conceptos.

Comparando a los lactantes de diferentes culturas se encuentra gran uniformidad en su conducta. Si se compara la conducta de los niños de 5 años se hace patente que hay más diferencias entre los niños de mayor edad. A medida que se es más grande las diferencias van siendo mayores. Así, se concluye que el aprendizaje es más importante que lo biológico en las diferencias entre los individuos, incluso de una misma cultura. Este proceso de aprendizaje cultural es la socialización: aprendizaje de los modos de conducta aceptados y aprobados; la adquisición de los patrones culturales de conducta.

La cultura no influye directamente en la conducta del individuo, más bien ciertos aspectos de cualquier cultura son transmitidos al individuo por medio de los grupos a los cuales pertenece. El primer grupo presentado al individuo, al que pertenece directamente, es la familia, que tiene modos de conducta, valores aceptados, actitudes, creencias, etcétera, que son de alguna forma reflejos de la sociedad en la que están inscritos. De esta manera, los padres canalizan la conducta del niño de acuerdo a su sexo y a lo que se espera de él socialmente. Aún así, el niño no será un fiel reflejo de todas las influencias socializantes; las características individuales del niño determinan que interiorice algunas que formarán parte de su personalidad, otras, las modificará o desechará.

La escuela está considerada como el segundo agente importante en la socialización, y en siguiente lugar, los medios masivos de comunicación a los que está expuesto el individuo.

Como resultado del carácter único del lenguaje humano, el hombre puede crear conceptos o abstracciones que están más allá de la capacidad de los animales. Gracias al lenguaje es posible la socialización del individuo como "humano". Los niños antes de adquirir el lenguaje no pueden comprender conceptos tales como la honradez, religión, familia o muerte.

También, mediante el lenguaje, el niño puede adquirir maneras de reaccionar hacia objetos o sucesos con los que nunca ha tenido contacto directo; así le será posible adquirir los elementos suficientes para desarrollar y consolidar conceptos o actitudes y, en general, patrones de conducta determinados: al individuo le será posible formarse un concepto relativo a la muerte cuando jamás la ha experimentado personalmente.

CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA MUERTE

En la antigüedad creían los aztecas que toda enfermedad era motivada por "algo" o "alguien". Su pertenencia a un grupo les daba identidad, sin el grupo no eran nada; creían que el morir era antisocial, un mal para el clan. El espíritu del muerto bien les podía acarrear la fortuna o la desgracia. Creían que uno no moría realmente: que vida y muerte sólo eran aspectos de la misma cosa. Al morir uno se convertía en miembro de los invisibles poderes que igual causaban bien o mal.

El azteca creía ser inmortal; la muerte no era más que una forma de vida. Los que morían llegaban al lugar presidido por los dioses que lo habían protegido en vida. Aseguraban la existencia de 13 cielos y 9 infiernos; a donde iban a dar no tenía que ver con lo bien o mal de su comportamiento en la vida, ni cielo ni infierno eran recompensa o castigo. Los dioses los acogían según su ocupación, por ejemplo, los guerreros y los ahogados llegaban a la morada de Tláloc, dios de la guerra y las aguas; los no clasificados llegaban a mictlán.¹¹

Joaquín Antonio Peñaloza nos dice que el mexicano actual se muestra indiferente ante la vida y así parece indiferente ante la muerte, cuando la muerte es tapada, abstracta, lejana. Cuando no lo es, si muere alguien muy cercano a nosotros, extremamos el dolor y el duelo. Por un mecanismo de defensa el mexicano disfraza sus ganas de vivir, su miedo a la muerte, con una indiferencia a ella, constituyéndose así en una expresión de machismo. Además, se ríe de la muerte porque sabe reírse de todo.

11. Víctor von Haben. Los aztecas, 1975.

Este autor nos menciona al lic. Luis Cabrera, quien considera que "morir" es el verbo más irregular que conjuga el mexicano: "Yo muero, tú falleces, él sucumbe, nosotros nos restiramos, vosotros os petatiais, ellos pelan".

Penaloza nos da una serie de términos con los que el mexicano se refiere a la muerte: la muerte es la calaca, la pelona, la canica, la copetona, la catrina, la mocha, la dientona, la huesuda, la flaca, la descarnada, la tilica, la tembeleque, la tilinga, la pachona, la afa-nadora, la pepenadora, la china hilaria, la chirifusca, la pálida, la jijurria, la tiznada, la güera, la jedion-da, la cuatacha, la tía de las muchachas, la madre matia-na, la segadora, la igualadora, la llorona, la chinita, la apestosa, la chichorra, la impía, la cierta, la tía quinteriana, la blanca, la polveada, la raya, la patas de catre, la tostada en persona, la hora de la petateada, la mera catrina y la peloncita.¹²

Octavio Paz, con una retórica expresiva, nos dice que la muerte es "un espejo donde se reflejan las vanas gesticulaciones de la vida". Considera que nuestra muerte ilumina nuestra vida. Si nuestra muerte carece de sentido, tampoco lo tuvo nuestra vida. Por eso, cuando alguien muere de muerte violenta, se suele decir: "se la buscó.1.". Y dice que es cierto, que cada quien tiene la muerte que se busca, la muerte que se hace. Tanto la muerte de cristiano o la muerte de perro son maneras de morir

12. Joaquín Antonio Penaloza. vida, pasión y muerte del mexicano, 21 edición, 1980.

que reflejan maneras de vivir. Si la muerte nos traiciona y morimos de mala manera, todos se lamentan: hay que morir como se vive.

Opina que la muerte moderna no posee ninguna significación que la trascienda o refiera a otros valores. En el mundo moderno todo funciona como si la muerte no existiera; nadie cuenta con ella, todo la suprime: la política, la publicidad, la moral, las costumbres, la venta de alegría y de salud en hospitales, farmacias y campos deportivos. Nadie piensa en la muerte propia porque nadie vive una vida personal. La matanza colectiva no es sino el fruto de la colectivización de la vida. También para el mexicano moderno la muerte carece de significación. Los enoyorquinos, parisinos y londinenses no pronuncian la palabra muerte, la evitan. El mexicano, en cambio, la frecuenta, la burla, la acaricia, duerme con ella, la festeja, es uno de sus juguetes favoritos y su amor más permanente. Es verdad que en su actitud hay tanto miedo como en los otros pero no se esconde ni la esconde, la contempla cara a cara con impaciencia, desdén o ironía: "Si me han de matar mañana, que me maten de una vez".¹³

Una definición más formal sobre qué es la muerte nos la da, lógicamente, un diccionario: "Cesación o término de la vida. Separación del cuerpo y alma..." nos dice el diccionario enciclopédico Espasa-Calpe.¹⁴

13. Octavio Paz. El laberinto de la soledad, 1958.

14. Diccionario enciclopédico Espasa-Calpe, "muerte", tomo 17, 1978.

Algunas consideraciones filosóficas sobre la muerte
las da Minkowski, quien dice que sin la muerte " se diría
que las pulsaciones de la vida se hacen cada vez más
lentas... y que la vida misma, al extenderse más y más
en longitud... termina por quedar fija en una inmovili-
dad total. ¿Será, pues, la muerte el arranque de la vida
y su supresión no otra cosa que la muerte de la vida
misma?".

Considera que algo que es común ante todas las muer-
tes es el descubrirse ante un muerto, el asumir una ac-
titud grave y, meditativamente, uno se inclina ante el
fin de una vida. La muerte hace surgir la noción de una
vida y lo hace al poner fin a esa vida. Se es mortal no
porque se suponga el desaparecer algún día, sino porque
piensa que se puede hacer en la medida en que se lleva
la muerte en cada uno, por que con ésto se es idéntico a
los semejantes. Dice que la muerte se nos presenta en for-
ma de misterio, por que la llena lo desconocido. Pero el
mañana también es desconocido y, no obstante, no lo expe-
rimentamos, al menos en la misma medida, como misterio.
"...y es que vivimos la vida muy cerca de nosotros, a
nuestro alrededor, y la distancia que nos separa de ella
no es suficiente para que podamos experimentarla como mis-
terio; nos es dada"constantemente.¹⁵

Desde una perspectiva biológica, H. Laborit analiza
las razones por las que nos duele la muerte de nuestros
allegados. "Nuestra muerte ¿acaso no es más que la muer-
te de los otros? Esta idea se expresa en el dolor por la
pérdida de un ser querido". A éste lo hemos introducido
durante años en nuestro sistema nervioso formando parte

15. Eugéne Minkowski. El tiempo vivido, 1975.

de nosotros mismos; tales relaciones interiorizadas hacen de él una parte de nosotros mismos. La pérdida la experimentamos como una amputación de nuestro Yo, como supresión "brutal y definitiva", de la actividad nerviosa (en cierto modo, de nuestro sistema nervioso, puesto que la actividad de éste es soportada por la materia biológica) que teníamos de él. No le lloramos, lo hacemos a nosotros mismos, a esa parte de nosotros que era necesaria para el funcionamiento armonioso de nuestro sistema nervioso. Así, lo que nos llevamos a la tumba es lo que los otros nos han dado. Cada hombre transmite a los otros lo que le enseñaron a él. Transmite su entorno tal como se lo han dado y él aceptado. Los otros han muerto (los antepasados) pero (su transmisión cultural) viven en nosotros; lo que aportaron al mundo humano continuará su carrera en nuestro sistema nervioso.¹⁶

A- Enfoque psicoanalítico sobre la muerte.

Son pocos los psicólogos que han considerado a la muerte en sus estudios. Al parecer, el que más ha profundizado al respecto es Sigmund Freud desde la perspectiva psicoanalítica. Es en su escrito "Más allá del principio del placer" donde aborda a fondo el concepto de la muerte, propiamente dicho.

Encontró que las manifestaciones de una obsesión por repetir en las actividades de la vida infantil (los juegos de los niños) y en los incidentes de "la cura psicoanalítica" (la obsesión por parte del analizado de repetir los sucesos de la infancia) mostraban un carácter instintivo. Se le hizo indudable que la repetición constituía una fuente de placer (la repetición no se opone al principio del placer); así llega Freud a una caracterización de los instintos y "quizá de toda la vida orgánica".

16. Henri Laborit. Introducción a una biología del comportamiento, 1975.

"Un instinto sería, pues, una tendencia propia de lo orgánico vivo a la reconstrucción de un estado anterior, que lo animado tuvo que abandonar bajo el influjo de fuerzas exteriores, perturbadoras, una especie de elasticidad orgánica, o, si se quiere, la manifestación de la inercia en la vida orgánica." Las emigraciones de aves y peces a los mismos lugares son ejemplo de lo anterior, al igual que los pasos de cualquier embrión son las formas de las que el animal desciende, además de la capacidad de reproducción que sustituye un órgano perdido por una nueva formación idéntica.

Los instintos orgánicos conservadores con sus transformaciones para la repetición, dan la "engañadora impresión de fuerzas que tienden hacia la transformación y el progreso, siendo así que no se proponen más que alcanzar un antiguo fin por caminos tanto antiguos como nuevos".

El que el fin de la vida fuera un estado no alcanzado anteriormente estaría en contradicción con la naturaleza conservadora de los instintos. El fin tiene que ser un estado antiguo, que lo animado abandonó alguna vez y hacia lo que tiene por todos los rodeos de la evolución. Con esto, Freud acepta que todo lo viviente muere por fundamentos internos, volviendo a lo anorgánico..." y podemos decir: La meta de toda vida es la muerte. Y con igual fundamento: lo inanimado era antes que lo animado". Aduce que en época indeterminada fueron despertados en la materia inanimada las cualidades de lo viviente; la tensión generada intentó nivelarse apareciendo así el primer instinto, el de volver a lo inanimado.

Inicialmente, para la sustancia viviente era fácil morir recorriendo un curso vital; las influencias reguladoras exteriores cambiaron de tal manera que obligaron a la sustancia viviente a desviaciones de su curso vital y a rodeos más complicados hasta alcanzar el fin, la muerte. Los rodeos, conservados por los instintos conservadores, constituyen ~~ah~~ ahora el cuadro de los fenómenos vitales. El instinto de conservación parece formar una contradicción con la hipótesis de que la total vida instintiva sirve para llevar al ser hacia la muerte, pero en realidad el instinto de conservación, dice Freud, defiende al ser ya que sólo quiere morir a su manera.¹⁷

Como réplica a la teoría del instinto de muerte de Freud, Rudolf Brun sostiene que, ante todo, hay que subrayar que hasta ahora no se ha podido descubrir en toda la naturaleza viviente una tendencia activa hacia la propia muerte: "el paulatino decrecer del organismo... hasta la muerte definitiva y real, es más bien un trauma pasivo forzoso".

Cuando el organismo es cómplice activo e intencionado de la muerte, parece ser que se trata de una resignación pasiva, una conformidad con la muerte, o de procesos patológicos cuyo origen es discernible del masoquismo como retorno de la agresión contra el propio sujeto. Los partidarios de la hipótesis de la pulsión de la muerte consideran el suicidio como justo testimonio de la hipótesis pero, en realidad, es lo contrario: por ser un acontecimiento raro, el suicidio no puede ser muestra de un instinto primario normal de todos los seres vivos.¹⁸

17. Sigmund Freud. "Más allá del principio del placer" en Psicología de las masas, 1915.

18. Rudolf Brun. Teoría general de las neurosis, 1968.

Melanie Klein va más allá de la teoría del instinto de muerte de Freud; no sólo lo acepta sino que cree que el temor a la muerte está en la raíz de la ansiedad persecutoria, y así indirectamente, de todas las ansiedades. Freud y Ernest Jones argumentaron contra esto que no se puede temer algo que no se concibe, y que es psicológicamente imposible formarse una idea positiva de algo tan negativo como el ser nada.

M. Klein lo considera como una ambigüedad, pues, si bien no podemos formarnos una idea exacta de la muerte, sí podemos formarnos una idea y llegar a temerla. La teoría de Freud postula un impulso primario que busca la muerte, la de Klein un impulso primario de temer y evitar la muerte. Un viejo argumento analítico contra el temor a la muerte es el de que tal temor consciente, inconscientemente resulta estar encubriendo otros temores.¹⁹

Acerca de la actitud que reservamos hacia la muerte, Freud aporta más. A pesar, nos dice, de que sostenemos que la muerte es el desenlace natural de toda vida, una deuda a la naturaleza, cosa natural, inevitable, mostramos una inclinación a rechazarla de nuestros pensamientos y actos, a eliminarla de la vida. La muerte propia es inimaginable, por éso el psicoanálisis arriega que nadie cree en su propia muerte... "que en lo inconsciente todos nosotros estamos convencidos de nuestra inmortalidad".

19. R. E. Money-Kyrle. "Una contribución no definitiva a la teoría del instinto de muerte" en Melanie Klein, Nuevas direcciones en psicoanálisis, 1974.

El hombre civilizado evita el hablar sobre la muerte cuando el destinado puede oírle; los niños son la mayoría que infringe tal restricción. Esta delicadeza no evita la muerte y cuando llega, nos sentimos hondamente conmovidos y como defraudados en nuestras esperanzas. Acentuamos la motivación causal de la muerte al accidente, la enfermedad, la ancianidad, delatando nuestra tendencia a rebajarla de la categoría de una necesidad a la de simple azar.

La muerte de los otros le era grata al hombre primitivo pues así suprimía a aquellos que odiaba. La muerte propia le era tan inimaginable e inverosímil como ahora a nosotros. Con la muerte de algún ser amado experimentó el dolor y la perspectiva de que él también podía morir. Pero, a la vez que dolor, experimentaba una ambivalencia: los seres amados muertos también le eran extraños y enemigos que le despertaban sentimientos gratos con su muerte. De tal conflicto sentimental halló estímulo para meditar y así nació, según Freud, la psicología.

Una vez conocida la posibilidad de su muerte, el hombre primitivo no quiso reconocerla llegando, así a la transacción de reconocer la muerte también para sí, pero le negó la significación de un aniquilamiento total de la vida. "Ante el cadáver del amado inventó los espíritus, y su sentimiento de culpabilidad por la satisfacción que mezclaba con su duelo, hizo que estos espíritus fueran perversos demonios a los que había que temer".

El recuerdo perdurable de los muertos le hizo suponer otras existencias y le dio la idea de una supervivencia después de la muerte. Sólo más tarde las religiones presentaron la existencia póstuma como la más valiosa

y completa en comparación con la terrenal. Y, también, se prolongó la vida en el pasado, inventándose las existencias anteriores: la reencarnación, con la intención de despojar a la muerte de su significado de término de la existencia.

Así, tempranamente se negó la muerte, cosa que hemos calificado de convención cultural. Al par que las creencias y sentimientos, ante el cadáver del amado empezaron los primeros mandamientos éticos. El primero de ellos fue el "no matarás", que se extendió al no amado y al enemigo. en la actualidad los soldados no tienen un remordimiento como consecuencia de tal mandamiento. Los salvajes (más cercanos al primitivo) observan ciertas penitencias como protección contra el espíritu del muerto, que en realidad no son más que la expresión de los remordimientos. una prohibición tan terminante sólo puede levantarse contra un impulso igualmente poderoso.

Ante la muerte, nuestro inconsciente se conduce casi exactamente como el hombre primitivo. en el inconsciente, estrato profundo del alma, constituido por impulsos instintivos, no se conoce nada negativo, ninguna negación y, por tanto, no conoce la muerte propia, no cree en la inmortalidad nuestra... "nada instintivo favorece en nosotros la creencia en la muerte". igual que el hombre primitivo, también a nuestro inconsciente se le presentan dos actitudes opuestas ante la muerte, la que la reconoce como aniquilamiento de la vida, y la que la niega como irreal.²⁰

20. Sigmund Freud. "Nuestra actitud hacia la muerte" en El malestar en la cultura, 1916.

El temor a la muerte, que después de todo representa un reposo completo y permanente, quizá se deba, dice Emilio Mira y López, a que la literatura, todo el folklore, la tradición y la mayoría de las creencias mágico-religiosas asocian la imagen de la muerte con la total inmovilidad e impotencia "pero no con la total ausencia de conciencia". Así, se introyecta en el inconsciente la idea de que la muerte "nos paraliza pero no nos reposa... que nos entrega inermes a lo desconocido", dándose una angustia ante ella. Aquello que más tememos es lo que menos conocemos y de lo que menos queremos pensar, generándose un círculo vicioso, pues el temor refuerza la ignorancia y ésta al temor. Para vencer tal angustia hay que vencer el tabú, informándose y meditando sobre nuestra propia muerte: difundiendo la "thanatología".²¹

21. Emilio Mira y López. "El miedo a la muerte" en Teorías actuales de psicología aplicada, 1965.

ESTUDIO Y MEDICION DEL SIGNIFICADO DE LOS CONCEPTOS

Un término (o concepto) genera cierta respuesta conductual en base a lo que significa para el sujeto que lo percibe. Para determinar el significado de tales conceptos en ciertos sujetos es necesario el análisis semántico de los conceptos en cuestión.

El significado de los estímulos (palabras, frases, objetos, etc.) como fenómeno a interesado desde hace tiempo atrás a filósofos y lingüistas, y sólo recientemente a los psicólogos, que se han adentrado en las teorías del significado y en su investigación empírica. A partir de aquí se hace notable la fusión de la lingüística con la psicología para el estudio de la conducta humana.

Charles E. Osgood dice que el resultado del proceso de calificación o juicio puede ser concebido como el lugar que ocupa un concepto dentro de un continuo experiencial definido por dos términos polares (antónimos); implica que la gama de significados puede incluir variables distintas de aquellas que son posibles por la diferenciación sensorial del sistema nervioso". Las características del lenguaje y pensamiento permiten un método directo de medida del significado, puesto que supone la equivalencia de los continuos superficialmente diferentes y, por tanto, la posibilidad de representaciones por medio de dimensiones únicas; un número limitado de los continuos puede ser utilizado para definir el espacio semántico dentro del cual cualquier concepto o estímulo será especificado.

Las proposiciones anteriores las consideró Osgood como hipótesis surgidas por previas investigaciones centradas fundamentalmente en los fenómenos sinestésicos, es decir, en las sensaciones pertenecientes a un sentido, asociadas a sensaciones de otros sentidos y que aparecen cuando se presenta un estímulo propio de estos sentidos. Hay varios tipos de sinestesia; un ejemplo al pie de la página 32 es: "el sonido de la vocal 'o' puede ser percibido como de color rojo"²². Los estudios permitieron concluir que el conjunto de imágenes que se encuentran en la sinestesia se ubican en el mismo continuo experiencial de la metáfora y ambos representan relaciones semánticas, de significado.

Buscando un marco teórico basado en evidencias experimentales que permitieran el desarrollo de técnicas de medida del significado, Osgood, fundándose en las teorías de Hull, propuso la "hipótesis de la mediación". Esta teoría está centrada en la posible determinación de las condiciones en las que un conjunto de estímulos puede convertirse o no en signo. Para ésta teoría un objeto estímulo es "cualquier conjunto de estímulos que produce reacciones de parte de un organismo" y el signo es "cualquier conjunto de estímulos que no es el estímulo original pero que produce reacciones pertinentes a éste estímulo original". El signo y el objeto nunca son iguales.

De acuerdo a esta hipótesis un signo se desarrolla cuando un objeto-estímulo (por ejemplo, la percepción visual de algo) produce un patrón de comportamiento que varía en complejidad. Partes del comportamiento total se

22. Rogelio Díaz-Guerrero y Miguel Salas. El diferencial semántico del idioma español, 1975.

condicionan a la palabra que representa al objeto. La repetición del signo (o palabra) sin la presencia del objeto reduce a una mínima intensidad el proceso de mediación, pero incluye todavía algunas de las respuestas originales. Esta reacción mediatizada produce a su vez un patrón distintivo de autoestimulación (propia evocación del objeto) que puede dar origen a varias conductas abiertas. Hay que considerar que gran cantidad de signos de la comunicación cotidiana están constituidos por los "asignos": asociación de un signo con otro(s) y no tanto que representen a un objeto.

Con la hipótesis planteada se puede concluir que los significados que diferentes personas tienen para los mismos signos son distintos en la medida en que varían: sus conductas hacia los objetos que representan; la frecuencia con que el objeto y el signo se asocian; la frecuencia de la asociación de un signo con otros. Las variaciones de las conductas hacia los objetos representados por el signo, se deben al proceso de la mediación, que es el significado del signo. "El proceso mediatorio es totalmente dependiente de la composición de la conducta total mientras que el proceso mediatorio del signo se está estableciendo y que se dé la repetición de esta conducta".²³

Con lo expuesto se puede deducir que, estudiando las diferencias del significado entre personas, grupos, culturas, etcétera, se podrá inferir la conducta respectiva de individuos o grupos hacia objetos representados por los signos; así, la medida del significado sería una forma de medir los conceptos y, consecuentemente, las actitudes hacia tales conceptos.

23. Ibid., pp. 55 ss.

Basado en la teoría anterior, el Diferencial Semántico es un instrumento apropiado para medir precisamente las diferencias de significado. En la práctica y para ésta investigación, el DS consiste en una serie de calificativos con sus respectivos opuestos, separados horizontalmente por 7 rayas. En una de las rayas se responde colocando una equis (X) que indica cierto grado de proximidad con uno de los calificativos y cierto grado de alejamiento respecto al otro. Como son 7 rayas la de enmedio se encuentra a la misma distancia de los 2 extremos y, por tanto, no tiene inclinación por alguno; cada raya indica un grado de adecuación del calificativo para con el concepto medido. Por ejemplo:

N I N O

bonito: _____ : X : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : feo
 muy bastan ligera igual ligera bastan muy
 bonito te mente de mente te feo feo
 bonito bonito bonito feo

 y
 feo

débil: _____ : _____ : X : _____ : _____ : _____ : _____ : fuerte
 pasivo : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : X : activo
 rápido : _____ : _____ : _____ : X : _____ : _____ : _____ : lento

En este caso, las equis indican que se califica a "niño" como bastante bonito, ligeramente débil, muy activo y ni rápido ni lento.

El análisis de los adjetivos permite diferenciar 3 dimensiones o factores presentes en el significado. La primera y más común es el factor Evaluativo (E), que consiste en las valoraciones del concepto: bueno-malo, admirable-despreciable, lindo-horrible, etc. La segunda es la dimensión Potencia (P) definida por términos que

de una u otra forma denotan fuerza y poder: débil-fuerte, pesado-ligero, grande-chico, etc. La tercera es la dimensión actividad representada por los adjetivos que denotan movimiento: rápido-lento, joven-viejo, pasivo-activo, etcétera.

Mediante estas dimensiones (EPA) es posible medir el significado de un concepto por sus 3 dimensiones asociadas a la significación de cualquier concepto.

PROYECTO DE INVESTIGACION

Problema de investigación.

En el presente trabajo se intenta dar respuesta al problema de investigación que puede plantearse a través de las siguientes preguntas:

¿Cuál es el concepto sobre la muerte que tienen los adolescentes de preparatoria?

¿Se encontrarán diferencias sobre el concepto de la muerte si los adolescentes pertenecen a diferentes áreas de bachillerato?

¿Tendrán el mismo concepto sobre la muerte si los adolescentes son del sexo femenino o del sexo masculino?

Las preguntas que se han planteado para dar solución al problema de investigación requieren de la definición de uno de los términos que la constituyen, para efectos de su precisión. El "concepto de la muerte" se entenderá como una respuesta compleja formada por las evaluaciones que los sujetos expresaron cuando se les planteó el problema de responder qué significa para ellos la muerte.

Hipótesis de trabajo.

Las hipótesis de trabajo que se sometieron a prueba fueron las siguientes:

H₁: Si los adolescentes pertenecen a áreas de bachillerato diferentes, entonces se encontrarán diferencias en el concepto que tienen sobre la muerte.

H₂: Si el grupo de adolescentes se divide de acuerdo al sexo, se encontrarán diferencias en el concepto que tienen sobre la muerte.

Definición de variables.

La variable independiente está constituida por el área que se cursa en bachillerato y por el sexo de los sujetos de la muestra.

Ingeniería
Área de bachillerato: Medicina
Economía

Hombres
Sexo: Mujeres

La variable dependiente está constituida por el concepto de la muerte que tienen los sujetos de la muestra.

Definición operacional de las variables.

Variable dependiente: respuesta que los sujetos dieron a un instrumento (Diferencial Semántico de Osgood) que estudia el significado del concepto de la muerte.

Diseño de investigación.

Se ajustó a un diseño de cinco grupos con observaciones independientes. 9×3

Control de variables.

El control de las variables fue de carácter estadístico; por lo tanto, se registró información respecto a los siguientes factores: edad, área de bachillerato, religión, nivel socioeconómico.

? son nuevos o se controlan?

H_{02} : No se encontrarán diferencias estadísticamente significativas sobre el concepto de la muerte en relación al sexo de los sujetos.

H_{A2} : Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas sobre el concepto de la muerte en relación al sexo de los sujetos.

b) Prueba estadística: la prueba estadística que se utilizó fue la prueba J_i^2 de Pearson tanto por áreas como por sexos. *A cual fue?*

c) Nivel de significancia: correspondió a un $\alpha = .05$

d) Región de rechazo: dado que las hipótesis H_{01} y H_{02} no indican dirección, la dirección del rechazo se ubicará en ambas colas de la distribución J_i^2 de Pearson.

e) Decisión estadística: las decisiones estadísticas fueron tomadas de acuerdo a los resultados encontrados en base a los anteriores apartados.

Diseño de muestreo.

El diseño de muestreo fue de carácter no probabi-
lístico. Las muestras se seleccionaron de la población
de estudiantes que cursaban la preparatoria en el úl-
timo semestre del tercer año, en la Preparatoria Popu-
lar Tacuba. Se formaron cinco grupos:

		AREA DE BACHILLERATO		
		Ingeniería	Medicina	Economía
SEXO	Hombres	N=15	N=15	N=15
	Mujeres	-	N=15	N=15

Sujetos: estudiantes de la Preparatoria Popular-Tacu-
ba que cursaban su sexto semestre.

Instrumento.

a) Para obtener los valores de la variable depen-
diente se utilizó una escala construida, de acuerdo al
método y técnica del Diferencial Semántico de Osgood,
que midió los siguientes conceptos: 1) muerte; 2) sole-
dad; 3) estudio; 4) amor; 5) futuro; 6) suicidio; 7) en-
fermedad; 8) familia; 9) éxito; 10) Yo.

b) Un cuestionario con preguntas relativas a los
siguientes temas: experiencias en que haya peligrado la
vida; edad ideal máxima de vida; edad esperada máxima de
vida; aspiración ideal de estudios; expectativa real de
estudios; deseo de lo que haya después de la muerte; ex-
pectativa de lo que realmente se cree haya después de la
muerte; autopercepción del carácter; estimación de cómo
se cree que los demás perciban su carácter; profesión e
ingresos de los miembros de la familia.

c) Un conjunto de calificativos acompañando a cada uno de los conceptos, con sus respectivos opuestos. Los adjetivos y su orden son los siguientes: difícil-fácil; alegre-triste; doloroso+agradable; agresivo+defensivo; activo-pasivo+ peligroso-seguro; insignificante-tranquilo; cruel-piadoso; insoportable-soportable; superficial-profundo; buena+ mala; inútil-útil.

Procedimiento.

Se acudió al turno vespertino por encontrarse ahí los grupos más numerosos. Una vez comprobado que iniciaban el día escolar, se pidió la cooperación de los alumnos en responder a un cuestionario que "forma parte de una investigación sobre el significado que tienen algunos conceptos para diferentes personas, por cuáles se inclinan más y el grado con que lo hacen. Todo ello para conocer el grado de significación y afectividad hacia ciertos conceptos". Se cuidó la cabal comprensión del instrumento por parte de los sujetos y la incomunicación entre los mismos.

El orden de aparición de los conceptos se rotó para controlar los efectos de la fatiga. Además, se repartieron por igual cuestionarios que tenían las preguntas antes y después de las escalas del Diferencial Semántico.

Diseño estadístico.

a) hipótesis estadísticas:

H_{01} : No se encontrarán diferencias estadísticamente significativas sobre el concepto de la muerte aun cuando los sujetos pertenezcan a diferentes áreas de bachillerato.

H_{A1} : Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas sobre el concepto de la muerte cuando los sujetos pertenezcan a diferentes áreas de bachillerato.

ANALISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Se procedió al análisis para hacer la decisión estadística respecto a las hipótesis que fueron las siguientes:

H_{01} : No se encontrarán diferencias estadísticamente significativas sobre el concepto de la muerte aun cuando los sujetos pertenezcan a diferentes áreas de bachillerato.

H_{A1} : Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas sobre el concepto de la muerte cuando los sujetos pertenezcan a diferentes áreas de bachillerato.

H_{02} : No se encontrarán diferencias estadísticamente significativas sobre el concepto de la muerte en relación al sexo de los sujetos.

H_{A2} : Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas sobre el concepto de la muerte en relación al sexo de los sujetos.

El nivel de significancia establecido corresponde a un $\alpha = .05$.

Se analizó por medio de la Ji^2 de Pearson si existían diferencias significativas entre las áreas de bachillerato. Dadas las bajas frecuencias en las siete calificaciones escalares, se agruparon éstas en tres con lo que se elaboraron tablas de 3×3 entradas para cada una de las tres dimensiones del diferencial semántico.

7 2 x 3 también

TABLA 1.

RESULTADOS DE LA J_i^2 ENTRE LOS
HOMBRES Y POR AREA DE BACHILLERATO.

H O M B R E S

calificaciones escalares	Ingeniería	Medicina	Economía
1 - 3			
4			
5 - 7			

muerte-evaluativo= 3.306
 muerte-potencia= 1.456
 muerte-actividad= 0.747
 con gl= 4

Decisión estadística: con $gl= 4$, $P.05= 9.488 > J_i^2= 3.306$
 $P.05= 9.488 > J_i^2= 1.456$
 $P.05= 9.488 > J_i^2= 0.747$

Por tanto, ~~se acepta~~ H_{01} y se rechaza H_{A1} . *no rechaza*

Entre las mujeres se procedió de igual manera con respecto a las áreas. las tablas correspondientes a las tres dimensiones fueron de 3 X 2 entradas.

TABLA 2.

RESULTADOS DE LA J_i^2 ENTRE LAS
MUJERES Y POR AREA DE BACHILLERATO.

M U J E R E S

calificaciones escalares	Medicina	Economía
1 - 3		
4		
5 - 7		

muerte-evaluativo= 0.1833
 muerte-potencia= 1.0065
 muerte-actividad= 1.55
 con gl= 2

Decisión estadística: con $gl= 2$, $P.05= 5.991 > J_i^2= 0.1833$
 $P.05= 5.991 > J_i^2= 1.0065$
 $P.05= 5.991 > J_i^2= 1.55$

Por tanto, se acepta H_{01} y se rechaza H_{A1} .

También se aplicó la J_i^2 de Pearson para analizar las frecuencias en relación al sexo. Como en el grupo de Ingeniería no hubo mujeres, se tomaron los sujetos de Medicina y Economía. Quedó la siguiente tabla de 4×3 .

TABIA 3.
 RESULTADOS DE LA J_i^2 COMPARANDO
 POR SEXO.

califica- ciones escalares	H O M B R E S		M U J E R E S	
	Medicina	Economía	Medicina	Economía
1 - 3				
4				
5 - 7				

muerte-evaluativo= 9.0536
 muerte-potencia= 1.2964
 muerte-actividad= 1.8677
 con $gl= 6$

Decisión estadística: con $gl= 6$, $P.05= 12.592 > J_i^2= 9.0536$
 $P.05= 12.592 > J_i^2= 1.2964$
 $P.05= 12.592 > J_i^2= 1.8677$

Por tanto, se acepta H_{02} y se rechaza H_{A2} .

*En instrumento.
Han faltado menciones
an tes*

A fin de conocer la distribución de la muestra se hicieron tablas de distribución de las frecuencias de respuestas relativas al concepto muerte, para cada una de las tres dimensiones (véanse TABLAS 4, 5 y 6). Como hubo cuatro escalas de calificación para cada dimensión, el mínimo de puntos que pudo obtener una dimensión es de 4, y el máximo, de 28.

La primera columna contiene las calificaciones que van de 4 a 28. La segunda consiste en las frecuencias de respuesta para cada calificación: el número de sujetos que tienen esas calificaciones como suma de sus respuestas. Como cada calificación es el resultado de las cuatro respuestas para cada dimensión, al obtener el promedio (dividiéndolas entre 4) se crean las calificaciones escalares: las 7 de cada escala. La columna de las frecuencias por intervalo indica la agrupación de las respuestas en las calificaciones que corresponden a cada una de las 7 calificaciones escalares. Las columnas están divididas en hombres y mujeres, y cada sexo entre sus respectivos grupos: Ingeniería (I), medicina (M), y Economía (E).

Con las frecuencias por intervalo y las calificaciones escalares se elaboraron histogramas de distribución respecto al número de sujetos en cada una de las calificaciones escalares (HISTOGRAMAS # 1).

La distribución respecto a la dimensión evaluativa muestra unas frecuencias irregulares aunque los promedios son homogéneos (véase TABLA 7). Los hombres de economía presentaron el mayor promedio en esta dimensión. Considerando las escalas del factor evaluativo se diría que estos sujetos califican el concepto muerte como ligeramente dolorosa, ligeramente cruel, ligeramente mala y ligeramente inútil.

Las mujeres del mismo grupo de economía tienen el promedio más bajo, apenas menor que el de los restantes grupos. Esto indica que evalúan a la muerte casi ligeramente agradable, piadosa, buena y útil. La poca diferencia respecto al promedio central de 4 no permite considerar su promedio como netamente en la evaluación de "ligeramente". El resto de la muestra se mantiene en la posición de no evaluar "ni lo uno ni lo otro".

Respecto a la dimensión potencia la distribución de los promedios es bastante homogénea. Ninguno de los grupos sale de la estimación de la muerte como ni peligrosa ni segura, ni insignificante ni grandiosa, igual de insoportable que de soportable, ni superficial ni profunda.

En la dimensión actividad ocurre algo similar sólo que el rango es mayor pero dentro de la misma calificación escalar de 4. El área de ingeniería es el que más se acerca a "ligeramente" en el extremo de los adjetivos de fácil, alegre, defensiva y pasiva pero de ninguna manera pueden ser así considerados. En este caso los promedios de la muestra nos señalan que la muerte no les es ni difícil ni fácil, igual de alegre que de triste, de agresiva que de defensiva y ni activa ni pasiva.

Los promedios tan estrechamente centrales nos dicen que en las tres dimensiones, evaluativo, potencia y actividad, les es posible significar por igual el concepto de la muerte, y que no otorgan mayor valor a algún extremo, ni mayor potencia o fuerza ni movimiento.

DISTRIBUCION DE LA POBLACION EN SUS
RESPUESTAS AL CONCEPTO MUERTE-EVALUATIVO.

CALI- FICA- CION	frecuencias totales		frecuencias por intervalo		CALIFI- CACION ESCALAR	PORCENTAJES	
	HMBRS I M E	MJRS M E	HMBRS I M E	MJRS M E		HOMBRES	MUJERES
04							
05					1		
06							
07							
08			1	1	2	I-6.66	
09	1	1					M-6.66
10							
11	2	2 2					
12						I-20	
13	1	2 5	3 1 1	4 7	3	M-6.66	M-26.66
14	1 1					E-6.66	E-46.66
15		1					
16	2 2 2	1				I-33.33	
17	2 2	2 3	5 2 4	4 4	4	M-13.33	M-26.66
18	1	1				E-26.66	E-26.66
19	5 3	1 1					
20	2 2 2	1				I-33.33	
21	1 1 1	1 1	5 10 7	4 4	5	M-66.66	M-26.66
22	2 2 1	2 1				E-46.66	E-26.66
23							
24		1					
25	1 1		1 1	1	6	M-6.66	M-6.66
26						E-6.66	
27	1					I-6.66	
28	1 2 1		1 1 2	1	7	M-6.66	M-6.66
						E-13.33	

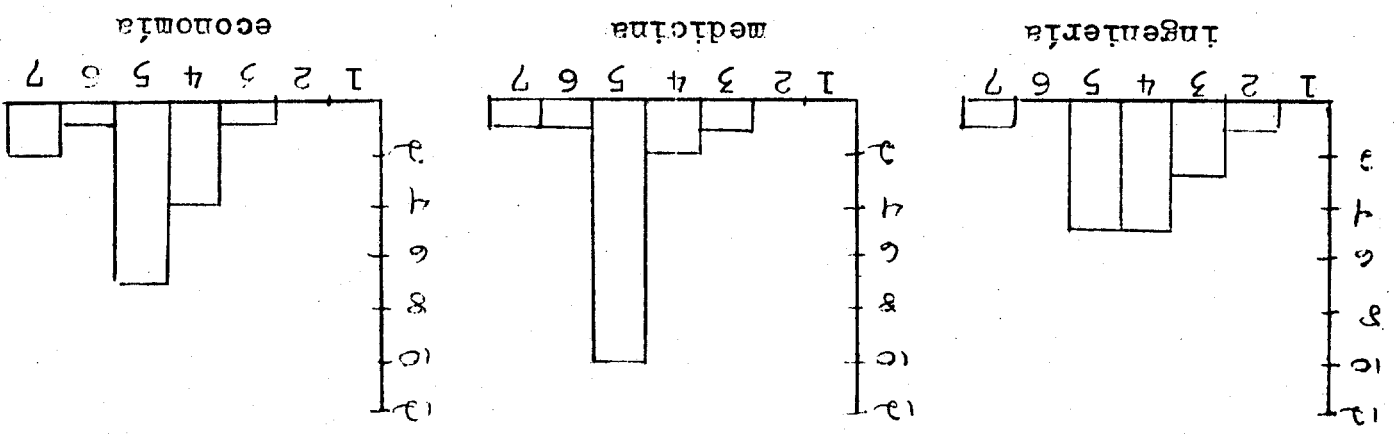
DISTRIBUCION DE LA COLECCION EN SUS
RESPUESTAS AL CONCEPTO MUERTE-POTENCIA.

CALI- FICA- CION	frecuencias totales		frecuencias por intervalo		CALIFI- CACION ESCALAR	PORCENTAJE	
	HMBRS I M E	MJRS M E	HMBRS I M E	MJRS M E		HOMBRES	MUJERES
04							
05					1		
06							
07							
08			1		2	I-6.66	
09							
10	1						
11		1					
12	1					I-20	
13	3	2 1	3 2 1	3 2	3	M-13.33	M-20
14	1 1	1				E-6.66	E-13.33
15	1	1 2					
16	4 4	2				I-20	
17	1 1	1	3 6 6	7 4	4	M-40	M-46.66
18	2 1 1	4 1				E-40	E-26.66
19	3 2 3	1 3					
20	1 1	1				I-46.66	
21		1 2	7 2 7	2 8	5	M-13.33	M-13.33
22	3 2	2				E-46.66	E-53.33
23	1	2					
24	1 1	1				I-6.66	
25	1 1	1	1 3 1	3 1	6	M-20	M-20
26						E-6.66	E-6.66
27	1						
28	1		2		7	M-13.33	

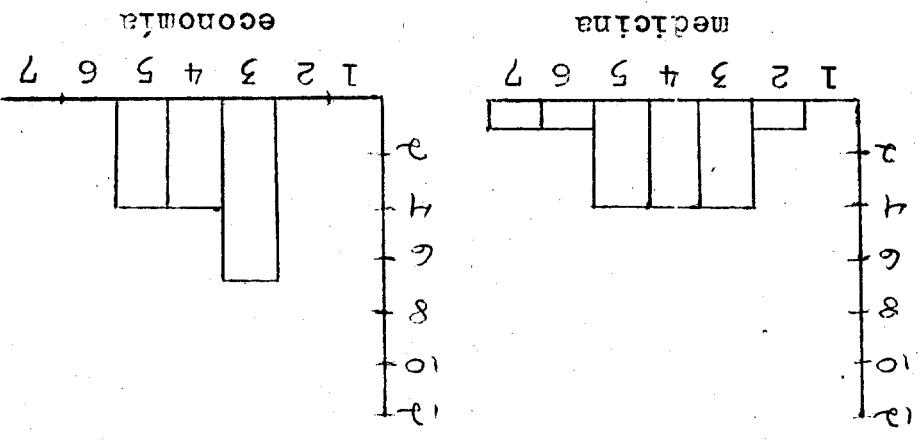
DISTRIBUCION DE LA POBLACION EN ...
 RESPUESTAS AL CONCEPTO MUERTE-ACTIVIDAD.

CALI- FICA- CION	frecuencia totales		frecuencia por intervalo		CALIFI- CACION ESCALAR	P O R C E N T A J E S	
	HMBRS I M E	MJRS M E	HMBRS I M E	MJRS M E		HOMBRES	MUJERES
04							
05					1		
06							
07						I-13.33	
08					2		M-6.66
09	1		2	1	2		
10	1	1					
11		1				I-6.66	
12							
13	1 2 2	1	1 4 3	3 1	3	M-26.66	M-20
14	2	3				E-20	E-6.66
15	2 2	2				I-53.33	
16	2 3 3	1					
17	1 2	1 4	8 6 5	4 8	4	M-40	M-26.66
18	3 1	1 3				E-33.33	E-53.33
19	1 2 1	1				I-26.66	
20		1 2					
21	2 1 2	2	4 4 5	7 5	5	M-26.66	M-46.66
22	1 1	5 1				E-33.33	E-33.33
23		1					
24	1						
25			1 1	1	6	M-6.66	
26	1					E-6.66	E-6.66
27							
28	1		1		7	E-6.66	

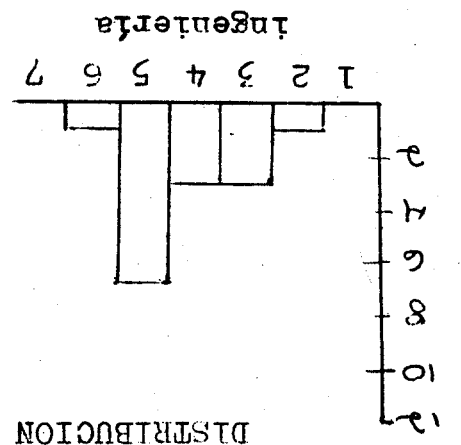
HOMBRES



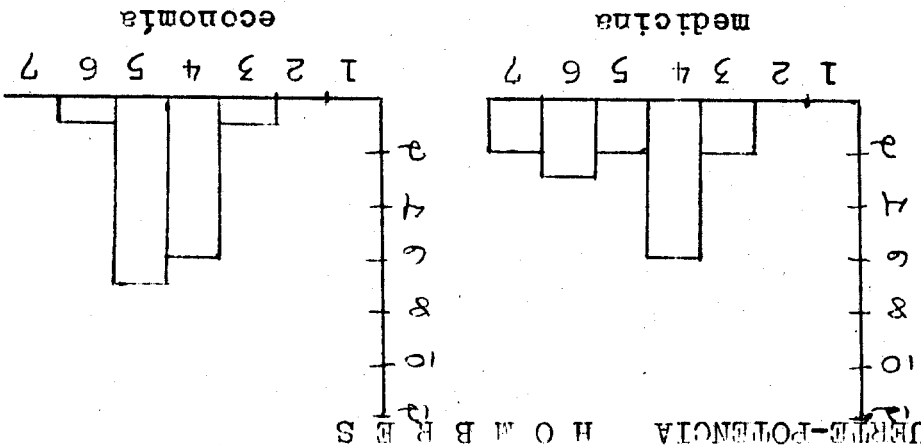
MUJERES



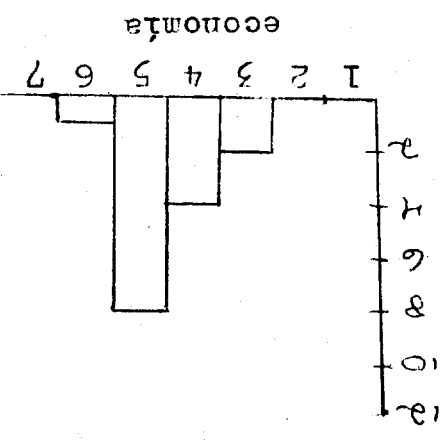
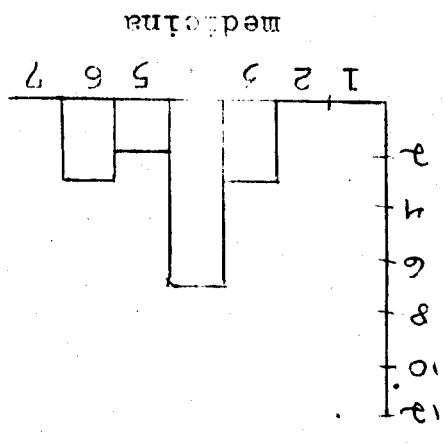
DISTRIBUCION MURTE-POLENCIA HOMBRES



DISTRIBUCION MURTE-POLENCIA MUJERES

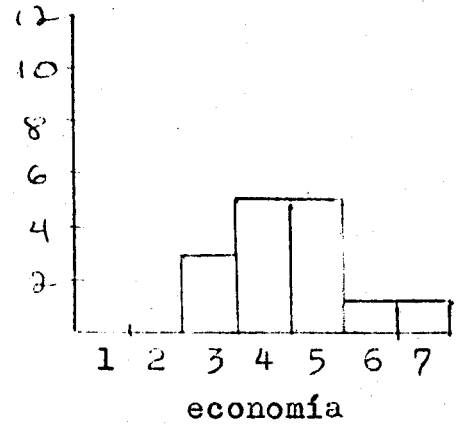
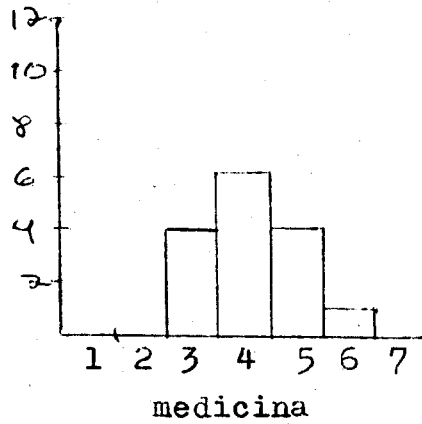
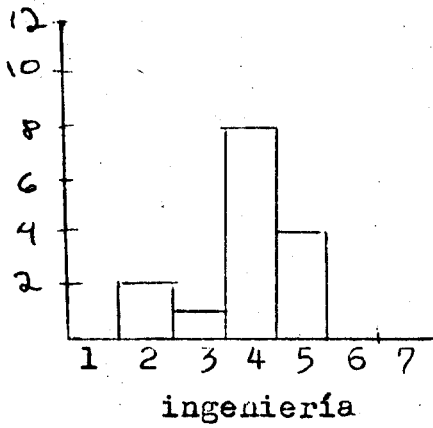


MUJERES



DISTRIBUCION MUERTE-ACTIVIDAD

H O M B R E S



M U J E R E S

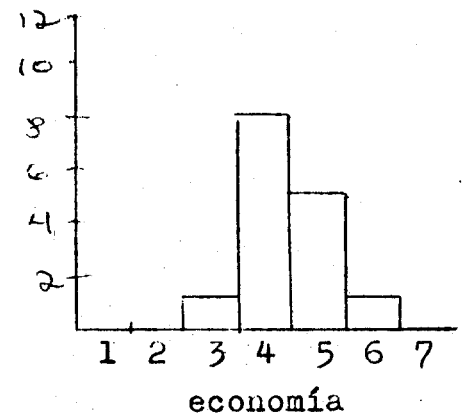
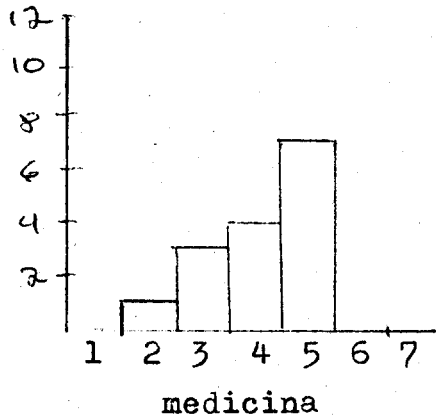


TABLA 7.

PROMEDIOS DE RESPUESTA AL CONCEPTO MUERTE

	H O M B R E S			M U J E R E S	
	Ingeniería	medicina	Economía	medicina	Economía
Evaluativo	4.35	4.96	5.016	4.3	3.965
POTencia	4.5	4.816	4.65	4.5	4.615
Actividad	4.13	4.25	4.56	4.43	4.63

INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

Como se mostró en la sección precedente, los resultados distan mucho de ser significativos y de ser confirmadas nuestras hipótesis alternas y las hipótesis de trabajo. No se encontraron diferencias significativas en los hombres ni en las mujeres al comparárseles por áreas de bachillerato como tampoco las hubo comparándolos por sexo.

Todo ésto nos dice que la conceptualización de la muerte no está influenciada por el área de estudios, sean ingeniería, medicina y economía, ni por el rol sexual, sino por el proceso de socialización cultural de los individuos sujetos de la investigación. El concepto de la muerte está formado más allá de la educación sexual a los respectivos sexos y de la inclinación vocacional de los sujetos. Por igual se crea la actitud hacia tal concepto como consecuencia de la inculcación de las tradiciones, creencias y expectativas, directas o indirectas, hacia la muerte.

La socialización en México es relativamente homogénea pero, como "subculturas", los diferentes niveles socioeconómicos muestran variantes entre uno y otro. La pertenencia a cierto estrato social homogeneiza a la mayoría de sus integrantes y así se notarán en varios aspectos los pertenecientes a otro estrato. Los sujetos de la muestra pertenecen al mismo nivel y, por tanto, tienen la misma socialización correspondiente a su estrato y localidad urbana. Es por ésto que no hay variación entre su conceptualización de la muerte.

El área de bachillerato al igual que una carrera universitaria inducen al sujeto a una resocialización que modifica en alguna medida sus concepciones anteriores de la realidad. Era de esperar que los sujetos, por estar finalizando su bachillerato, tuvieran concepciones diferentes, particularmente de la muerte, precisamente por estar inscritos en áreas que resocializan diferentemente una de la otra, es decir, la resocialización formará concepciones distintas de una realidad parcial en los del área de medicina que los de ingeniería, éstos diferente que los de economía, etc. Al no encontrarse diferencias entre las áreas se concluye que la socialización en su respectivo nivel socioeconómico es más fuerte que los replanteamientos del área de bachillerato. Quizá en el transcurso de una carrera universitaria su concepto de la muerte sea modificado.

A este respecto es conveniente citar al Dr. José León Lichtszajn quien en tesis doctoral investigó el concepto de la muerte, con el mismo instrumento presentado, en adolescentes de tercer año de secundaria, manejando las variables nivel socioeconómico (medio y bajo) y sexo. A diferencia de lo sostenido anteriormente, no encuentra diferencias significativas comparando nivel socioeconómico, sus resultados indican que las mujeres consideran a la muerte como ligeramente más amenazante que los hombres.¹

Como se mostró en los anteriores capítulos, el niño recibe las primeras manifestaciones del mundo por contacto sensorial y subliminal con la madre y, después, con otras gentes que le rodeen. Poco a poco el niño va desarrollando las coordinaciones neuro y sensomotoras que le permiten la adquisición del lenguaje por enseñanza de sus padres o tutores. De esta manera el infante adquiere un mayor manejo y comprensión de la realidad y puede conocer cosas distantes o abstractas.

1. José León Lichtszajn Skromny. Tesis doctoral inédita, 1979.

Conforme se desarrolla física e intelectualmente le va siendo posible elaborar conceptos y entender los que le son enseñados: toma los caracteres esenciales de un grupo de objetos o ideas y los sintetiza en un concepto, por ejemplo, "asiento" será el concepto elaborado por el niño al conocer las características funcionales de las sillas, bancas, troncos caídos o, incluso, de algunas piedras.

La captación y asimilación de los estímulos físicos y de los hechos sociales estará modificada por el aprendizaje, es decir, todos los hechos físicos y sociales que son captados por el individuo reciben una modificación o deformación inconsciente debido a sus creencias, prejuicios, motivaciones, inclinaciones emotivas o sentimentales, valores e intereses que, a su vez, son introyectados por la persona debido a la educación familiar, escolar e influencia del medio, de los medios masivos de comunicación, etcétera.

Por la homogeneidad entre los sujetos en el nivel socioeconómico y sin variantes en lo religioso (casi únicamente católicos y ateos) se deduce una socialización igual en el común de la muestra seleccionada. (a este respecto véanse los cuadros del nivel socioeconómico y de religión). Esta uniformidad se nota tanto en los resultados del análisis estadístico como en los promedios de las escalas.

Dado que el Diferencial Semántico mide actitudes hacia conceptos mediante escalas de calificativos, y dada la homogeneidad de formación cultural de los sujetos, entonces tenderán a escoger grados similares de calificación y por éso el resultado obtenido con el Diferencial Semántico.

El no calificar ni de lo uno ni de lo otro, ¿no indicará cierta ambivalencia ante la muerte? Se ha mencionado mucho la familiaridad con que tratamos en nuestro folklora, de tal manera que se diría que no le tenemos, que la afrontamos cara a cara. Como dice Peñalosa, si el mexicano ama la vida, por un mecanismo de defensa se va a mostrar indiferente a la muerte, y, si aceptamos, en conformidad con lo expuesto por Freud, que el hombre al conocer la posibilidad de su muerte y no querer reconocerlo, y ante el recuerdo de los muertos, creó la idea de una existencia después de la muerte, entonces se nos muestra claramente una razón para el afán de rendir culto a los muertos y, a la vez, de enfrentarnos a la muerte.

Por un lado, esto es lo que se presenta como tradición folklórica, apoyada por la religión y por los deseos profundos de no morir ante tal posibilidad; por otro lado, cierta preparación académica y la información sobre otras creencias religiosas o teorías científicas enfrentan al joven adolescente ante dos posibilidades para el "más allá": algún tipo de supervivencia (vida espiritual, paraíso o reencarnación) o la nada absoluta. Si nos remitimos a confrontar la tabla de frecuencias de la aspiración ideal y creencia real de lo que ha, después de la muerte, podemos constatar dicha ambivalencia entre los sujetos en lo deseado y lo esperado para después de la muerte.

Se me hace que es lo que se quiere

Para conocer características de la muestra relacionadas con la muerte, se incluyó el cuestionario ya mencionado junto con las escalas del Diferencial Semántico. En caso de haberse encontrado diferencias significativas se procedería a analizar dichas características para encontrar la posible fuente de las diferencias. Como no es el caso, a continuación se describen los resultados a las cuestiones incluidas en la investigación.

Como se puede ver en el cuadro relativo a las edades promedio, la muestra es homogénea. En los cinco grupos el promedio fue de 19 años. Los rangos son parecidos encontrándose el mayor en el grupo de los hombres de Economía (24-18) que es debido a un solo sujeto de 24 años; el inmediato en edad a éste es de 21 por lo que no hay diferencia notable respecto a los otros grupos. Con esto, se puede afirmar que la edad estuvo controlada y no fue fuente de diferencias en las respuestas de los sujetos.

Para saber si alguna diferencia podría ser atribuida a situaciones en que peligró la vida, se incluyó una pregunta abierta sobre este aspecto (cuadro 10). Fuera del grupo de Medicina, el total de las frecuencias es igual entre los demás. En caso de que hubieran sido significativos los resultados de la χ^2 se habría tomado más en cuenta la diferencia de frecuencias en las respuestas a esta pregunta.

Los sujetos tienden a escoger una edad mayor hasta la que les gustaría vivir que la edad hasta la que realmente creen llegar a vivir. Como es lógico suponer prefieren idealmente morir a cierta edad pero, enfrentados a considerar

realísticamente en la que creen morirán, la edad máxima de vida baja apreciablemente. Entre las mujeres las edades fueron mucho más bajas, tanto la ideal como la esperada, que en los hombres. Entre las mujeres de Economía la diferencia en el promedio de las edades fue de sólo un año. Las de Medicina, aunque más bajos los topes de las edades que en los hombres, la diferencia es de ocho lo que va casi acorde con las diferencias entre los hombres. (TABLA 14.)

La aspiración ideal de estudios, como es de suponer, es mayor que la expectativa real de los mismos. Las frecuencias son similares tanto por área como por sexo respecto a la aspiración ideal. En la tabla de frecuencias (cuadro 11) respecto a la expectativa real las mujeres presentan un descenso ligeramente mayor que los hombres en la posibilidad de estudios de post grado. Esto se debe a que el rol asignado a la mujer es menor en cuanto a su preparación académica que del hombre.

Otra de las preguntas era relativa al deseo de lo que hubiera después de la muerte y a la creencia real de la misma (cuadro 12). Se incluyó estas preguntas para el caso de que al haber diferencias pudieran, quizá, ser atribuidas a las creencias sobre el "más allá". Tanto en los hombres como entre las mujeres la mayor frecuencia se presentó en el deseo de un paraíso después de la muerte. Dicha frecuencia bajó notablemente al reconsiderar los sujetos lo que realmente es posible haya después de la muerte. Hay baja frecuencia de "nada" como ideal y aumenta como real; en este aumento es donde se encuentran la mayoría de los cambios de la frecuencia de lo ideal a lo

real en "paraíso". Los hombres tienen una ligera inclinación a desear la "nada" para después de la muerte, no así las mujeres. Ellas, al contrario, muestran mayor deseo por una existencia en espíritu: hay que tomar en cuenta que son ligeramente más religiosas que ellos (véase el cuadro relativo a la religión). La frecuencia más baja en los dos sexos perteneció a "reencarnación". Esto se explica parcialmente por la orientación ideológica del alumnado hacia un materialismo que rechaza ideas de aquél tipo.

Otra cuestión que se controló fue la autopercepción del carácter (cuadro 13). Se dieron nueve opciones siendo la última "otro" con un espacio para especificar. La mayor frecuencia la recibió el carácter "tranquilo" en ambos sexos y en los cinco grupos. Entre los hombres el carácter que sigue en frecuencia es el de alegre; curiosamente no sucede esto entre las mujeres pero sí en "voluble" e "inquieto". Se puede pensar que los hombres son más activos y con las mínimas preocupaciones de su edad tienden a percibirse como alegres. En cambio las mujeres se perciben como volubles y coincide con el rol en que se educa típicamente a la mujer mexicana.

En la tabla de frecuencias de las respuestas a la pregunta "¿Cómo crees que te perciben los demás?", con las mismas opciones que la anterior, se puede notar un cambio en las frecuencias del carácter "tranquilo" e "inquieto": aquélla disminuye a la mitad y ésta aumenta al doble en ambos sexos. El cambio quizá se deba a la defensa de los sujetos: quieren catalogarse como tranquilos aunque no creen

que sean así vistos por los otros. En los hombres es claro por qué baja la frecuencia de "alegre" y aumentan las categorías "sumiso", "agresivo" y "triste". Entre las mujeres disminuye "tranquilo" y "voluble" y aumenta "alegre", "agresivo" e "inquieto". Igual que los hombres, ellas se califican de cierta manera pero consideran que los demás no las perciben igual con lo que proyectan parte de su real autopercepción del carácter.

En general, la muestra fue homogénea en cuanto al nivel socioeconómico tanto por sexo como por áreas de bachillerato; por tanto, si hubiera resultado diferencia significativa en algún análisis la posición socioeconómica no podría haber sido factor de esa diferencia (cuadro). Además, las profesiones y el nivel de escolaridad de los padres o tutores, fue homogéneo.

TABLA 14.

PROMEDIO DE INGRESOS

	Ingeniería	medicina	Economía
Hombres	6,700	9,700	8,400
Mujeres	-	8,400	10,600
	Promedio global= 8,760		

Esta investigación adolece de no haberse podido hacer análisis mayores incluyendo los otros conceptos medidos. Además de que, con más tiempo, se hubiera podido analizar diferencias en el concepto de la muerte a partir de características comunes de los sujetos, como la religión, la pérdida de seres queridos o cercanos, si sufrieron o no experiencias en que peligró la vida, si a mayor expectativa de vida hay diferencia con los de menor expectativa de vida o de logros académicos, o sobre las creencias en el "más allá".

Los resultados obtenidos no pueden inferirse al resto de la población adolescente. Son únicamente relativos a la muestra utilizada o con otras poblaciones de similares características.

Se invita a investigadores sociales a tratar de continuar los estudios sobre este tema, a abarcar más variables o definir otras, y a profundizar en la importancia de esta conceptualización como reflejo y determinande de conductas sociales.

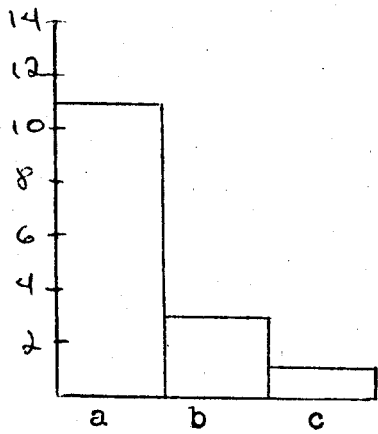
TABLA 8.

FRECUENCIAS DE RELIGIOSOS Y NO RELIGIOSOS

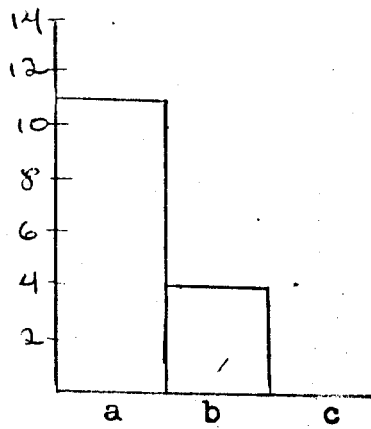
	HOMBRES			MUJERES		TOTALES
	I	M	E	M	E	
a) católicos	11	11	8	13	12	55
b) ateos	3	4	7	1	3	18
c) otra	1	-	-	1	-	2

HISTOGRAMAS # 2

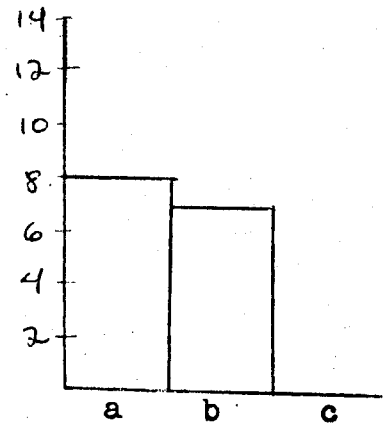
H O M B R E S



ingeniería

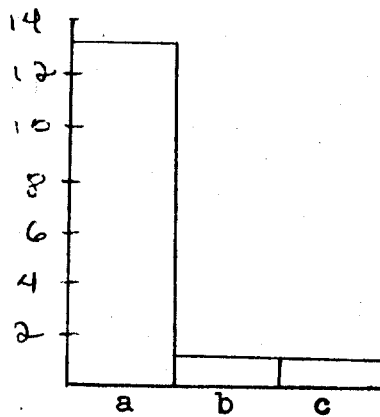


medicina

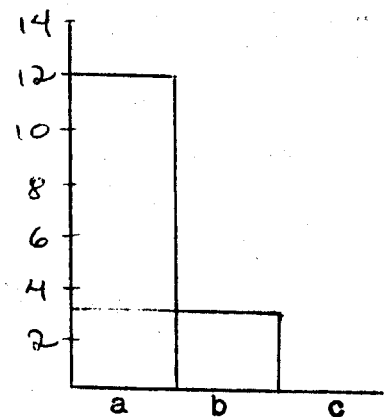


economía

M U J E R E S



medicina



economía

TABLA 9.

PROMEDIOS Y RANGOS DE LAS EDADES

	H O M B R E S			M U J E R E S	
	I	M	E	M	E
Promedios	19.06	19	19.26	19	19.2
Emáx.-Emín.	21-17	21-17	24-18	22-17	21-18
Rangos	4	4	6	5	3

TABLA 10.

FRECUENCIAS DE EXPERIENCIAS
EN QUE HA PELIGRADO LA VIDA

tiempo en años del suceso	HOMBRES			MUJERES	
	I	M	E	M	E
0.1- 1	2	3	3	2	4
2 - 4	4	3	3	4	6
5 - 7	2	-	2	-	-
8 -10	2	-	2	1	-
11-...	-	-	1	-	-
totales	10	6	11	7	10

FRECUENCIAS DE ASPIRACION IDEAL DE ESTUDIOS

	HOMBRES			MUJERES		TOTALES
	I	M	E	M	E	
a) preparatoria	-	1	-	-	-	1
b) carrera corta	-	-	-	-	-	-
c) universidad	7	4	7	6	5	29
d) post grados	8	10	8	9	10	45

FRECUENCIAS DE EXPECTATIVA REAL DE ESTUDIOS

	HOMBRES			MUJERES		TOTALES
	I	M	E	M	E	
a) preparatoria	1	-	3	1	-	4
b) carrera corta	1	-	2	1	1	5
c) universidad	10	11	6	12	13	52
d) post grado	3	4	4	1	1	14

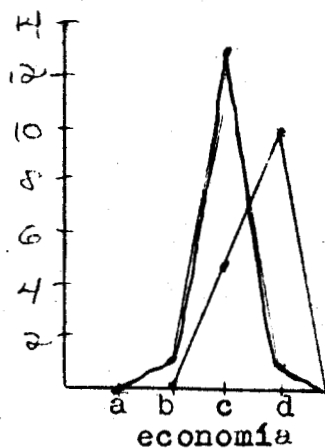
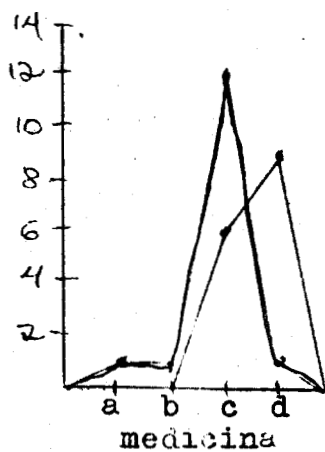
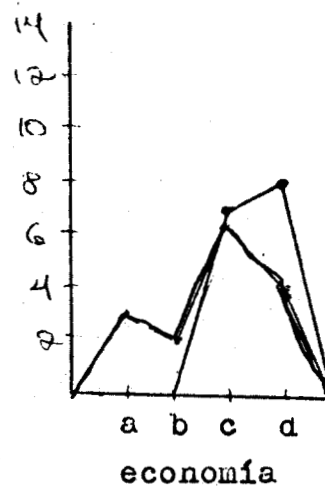
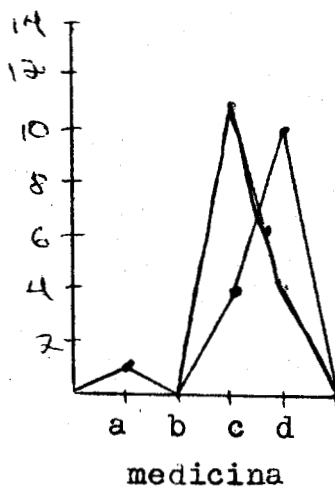
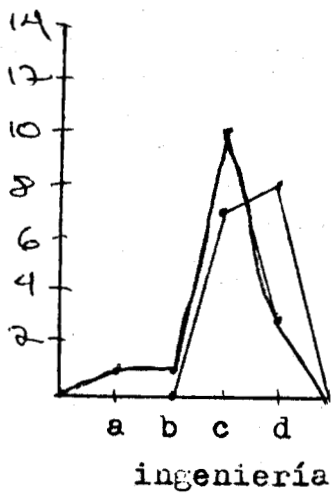


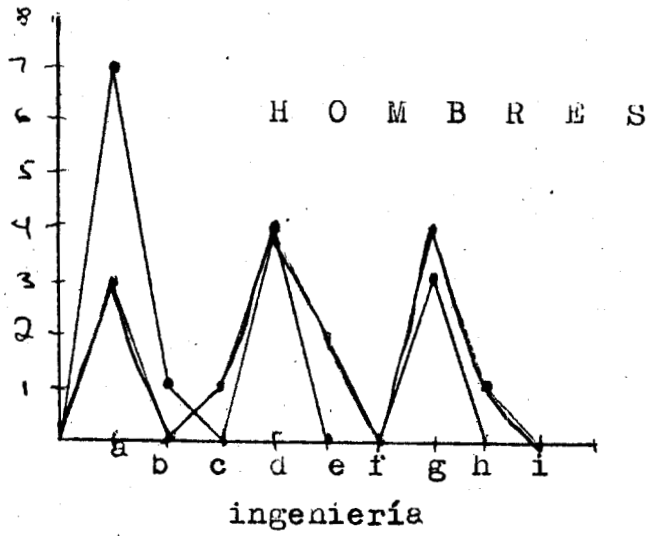
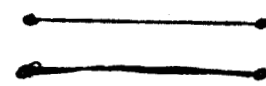
TABLA 12.

FRECUENCIAS DE ASPIRACION IDEAL (I)
Y CREENCIA REAL (R) DE LO QUE HAY DESPUES DE LA MUERTE.

	H O M B R E S						total	
	I		M		E		I	R
	I	R	I	R	I	R		
nada	3	10	5	5	4	8	12	23
vida espiritual	1	3	-	2	2	3	3	8
paraíso	8	1	6	1	7	2	21	4
reencarnación	2	-	2	2	1	2	5	4
no lo sé	1	1	2	5	1	-	4	6

	M U J E R E S						total	
	M		E		total		I	R
	I	R	I	R	I	R		
nada	2	6	2	7	4	13	4	13
vida espiritual	3	3	3	4	6	7	6	7
paraíso	8	3	9	3	17	6	17	6
reencarnación	1	2	1	1	2	3	2	3
no lo sé	1	1	-	-	1	1	1	1

AUTOPERCEPCION DEL CARACTER
 COMO SE SIENTEN PERCIETOS POR LOS OTROS



- a) tranquilo
- b) irritable
- c) sumiso
- d) alegre
- e) agresivo
- f) voluble
- g) inquieto
- h) triste
- i) otro

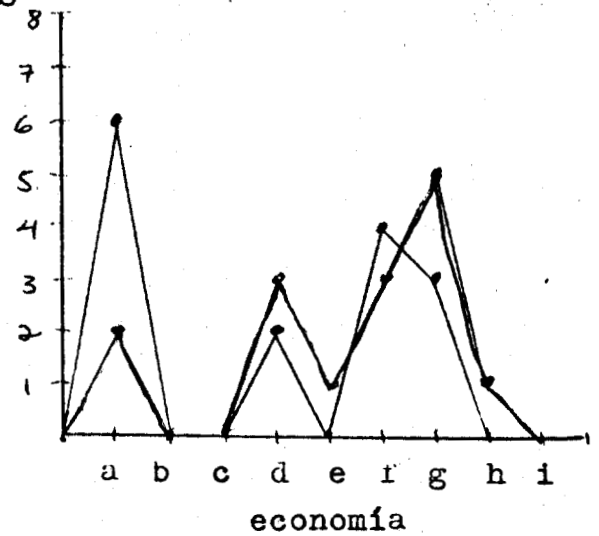
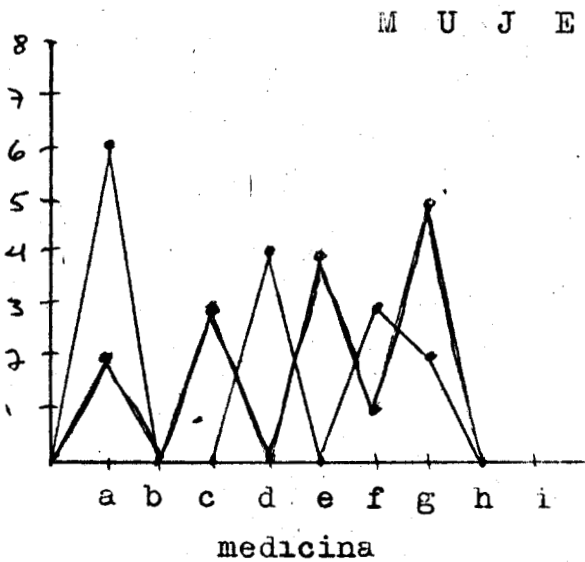
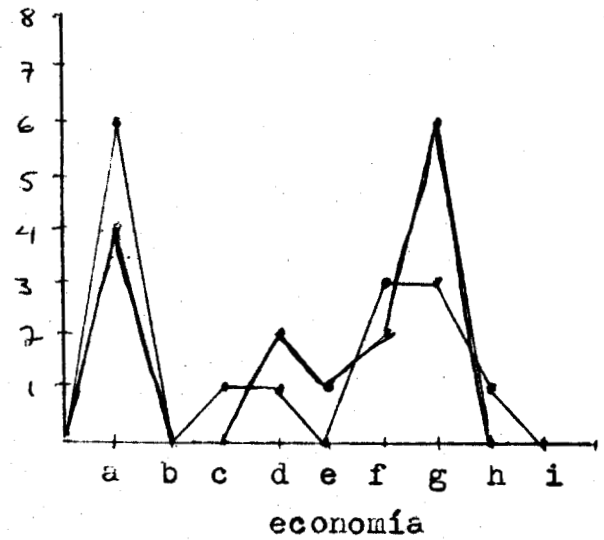
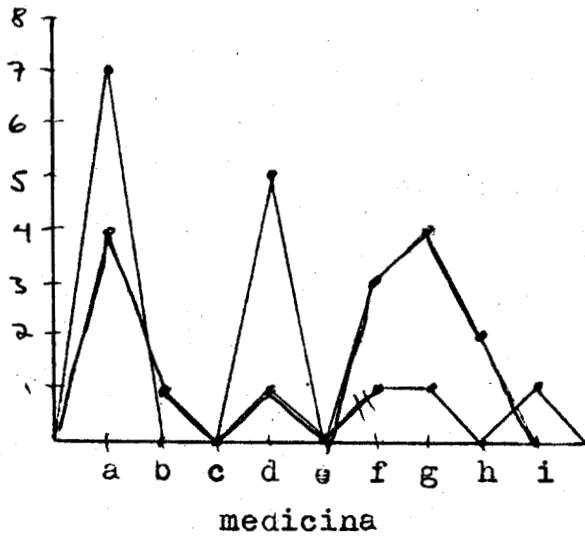


TABLA 14.

FRECUENCIAS DE EDAD IDEAL (I) Y
ESPERADA (E) PARA MORIR.

	H O M B R E S						M U J E R E S							
	I		M		E		total		M		E		total	
	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E	I	E
...-40	-	1	1	-	-	1	1	2	3	5	1	1	4	6
41-50	-	3	2	3	1	3	3	9	2	2	1	-	3	2
51-60	2	2	1	4	4	4	7	10	2	4	5	4	7	8
61-70	3	4	3	5	3	2	9	11	3	1	2	7	5	8
71-80	3	3	2	1	2	2	7	6	2	-	3	1	5	1
81-90	3	2	3	-	2	2	8	4	-	-	1	-	1	-
91-100	3	-	2	1	2	-	7	1	-	-	-	-	-	-
101-...	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
promedios	82	64	73	64	73	63	76	64	57	49	64	63	60	56
diferencia	18		9		10		12		8		1		4	

C O N C L U S I O N E S

Resolución

Los individuos nacen con la capacidad de conocer y manejar el medio gracias a su aparato cognocitivo; así, desarrolla el lenguaje como sustituto de la realidad. La influencia de los padres, escuela y medios masivos de comunicación es determinante en la socialización del sujeto. Por esta socialización el individuo tendrá una percepción social modificada por la cultura que le es introyectada por los agentes socializantes antes mencionados.

Por este desarrollo el individuo se forma conceptos que le permiten darse idea de cómo proceder y, por tanto, de cómo desenvolverse en el medio.

El objeto de nuestra investigación fue conocer cuál es el concepto de la muerte que tienen los adolescentes de preparatoria; saber si el área de bachillerato afecta a dicho concepto y, también, si el sexo es factor de diferencias en tal conceptualización.

No

No
hu 20

Se elaboró un instrumento de acuerdo al método y técnica del Diferencial Semántico de Osgood, que midió el significado del concepto de la muerte en los adolescentes de la muestra. Estuvo constituido por diez conceptos, entre ellos "muerte", cada uno con 12 escalas de adjetivos antónimos. Se incluyó un cuestionario con preguntas relativas a aspectos relacionados con la muerte y con características de los sujetos para, en dado caso, analizar su relación en las diferencias de las conceptualizaciones sobre la muerte.

Los sujetos pertenecieron a la Preparatoria Popular-Tacuba y cursaban el tercer año. Las áreas abarcadas fueron de Ingeniería, Medicina y Economía.

Se utilizó la prueba Ji^2 de Pearson para las decisiones estadísticas y se elaboraron tablas e histogramas en forma descriptiva con las frecuencias de las respuestas al diferencial semántico y al cuestionario. Las conclusiones a las que se llegó fueron las siguientes:

1. En la muestra escogida no hay diferencias significativas en el concepto de la muerte analizándola por área de bachillerato.

2. El sexo no influyó en la conceptualización de la muerte.

3. Los sujetos no tuvieron inclinación notable por alguno de los extremos de los adjetivos utilizados en el instrumento.

4. Mostraron cierta ambivalencia en sus respuestas que permite apreciar que los sujetos temen a la vez que se muestran algo indiferentes a la muerte.

5. El nivel socioeconómico fue homogéneo lo que indica misma socialización y, por tanto, similar conceptualización de la muerte.

Se indicaron las limitaciones de la presente investigación sugiriéndose hacer comparaciones en el concepto de la muerte entre diferentes niveles socio-económicos, carreras universitarias y oficios. Además, de un análisis a partir de grupos con características comunes (como religión o experiencias en que peligró la vida), con lo que se investigaría la correlación entre aquellas características y el concepto de la muerte que se tenga.

El concepto de la muerte es un tema poco investigado y se sugiere a la psicología social tomarlo en cuenta pues determina un aspecto de la filosofía de la vida y, por ende, determina actitudes que se reflejan en la conducta social.

BIBLIOGRAFIA

- BARTLEY, Howard. Principios de percepción, Trillas, México, 1975.
- BIJOU, Sidney W. y Donald M. Baer. Psicología del desarrollo infantil, 8a. reimp., Trillas, México, 1977.
- BRUN, Rudolf. Teoría general de las neurosis, Siglo XXI, México, 1968.
- DIAZ-GUERRERO, Rogelio y Miguel Salas. El diferencial semántico del idioma español, Trillas, México, 1975.
- ESPASA-CALPE Diccionario enciclopédico, 8a. ed., Espasa-Calpe, Madrid, 1978.
- FREUD, Sigmund. El malestar en la cultura, 3a. ed., Alianza, Madrid, 1975, (El libro de bolsillo).
- _____ Psicología de las masas, 4a. ed., Alianza, Madrid, 1977, (El libro de bolsillo).
- GRATIOT-ALPHANDERY, H. y René Zazzo. Tratado de psicología del niño, Morata, Madrid, 1977, (No. 6).
- HABEN, Víctor von. Los aztecas, Joaquín Murtiz, México, 1975, (Civilizaciones básicas del mundo).
- KLEIN, Melanie et al. Nuevas direcciones en psicoanálisis, 2a. ed., Paidós, Buenos Aires, 1972.

LABORIT, Henri. Introducción a una biología del comportamiento, Península, Barcelona, 1975.

LICHTSZAJN, José León. Correlatos clínicos y socioculturales de la actitud hacia la muerte en un grupo de adolescentes mexicanos, tesis doctoral inédita, UNAM, México, 1979.

MINKOWSKI, Eugéne. El tiempo vivido, FCE, México, 1975.

MIRA Y LOPEZ, Emilio. Teorías actuales de psicología aplicada, Oberón, Buenos Aires, 1965, (bolsillos: psicología y filosofía).

PAZ, Octavio. El laberinto de la soledad, 12a. reimp., FCE, México, 1978, (Colección Popular).

PENALOZA, Joaquín Antonio. Vida, pasión y muerte del mexicano, 2da. ed., JUS, México, 1930.

PINILLOS, José Luis. Principios de psicología, Alianza, Buenos Aires, 1977.

RICHMOND, Peter Graham. Introducción a Piaget, Fundamentos, Madrid, 1974, (ciencia: psicología).

SPITZ, René A. El primer año de vida del niño, 3a. ed., Aguilar, Madrid, 1975, (psicología y educación).

TRIANDIS, Harry Charalambos. Actitudes y cambio de actitudes, Toray, Barcelona, 1974.

YOUNG, Kimball. Psicología social de la percepción, Paidós, Buenos Aires, 1969.