

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



El camino desde el duelo a la resiliencia. Pedagogía del duelo y resiliencia pedagógica desde la experiencia de la influencia personal y profesional en la identidad docente

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Belén Rubio Machuca

Fecha de lectura: 27 de marzo de 2026

Bajo la dirección de los doctores:

Manuel Delgado García

María del Carmen Morón Monge

Francisco Javier García Prieto

Huelva, 2026




TESIS DOCTORAL

EL CAMINO DESDE EL DUELO A LA
RESILIENCIA. PEDAGOGÍA DEL DUELO Y
RESILIENCIA PEDAGÓGICA DESDE LA
INFLUENCIA DE LA EXPERIENCIA PERSONAL
Y PROFESIONAL EN LA IDENTIDAD DOCENTE

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y de la Educación

A watercolor illustration of two hikers walking away on a stone path through a mountainous landscape. The scene is rendered in soft, blended colors of pink, purple, and blue, with a misty or hazy atmosphere. The hikers are small figures in the lower right, walking towards a large, snow-capped mountain peak in the background.

Doctoranda
Belén Rubio Machuca

Dirección

*Manuel Delgado García
María del Carmen Morón Monge
Francisco Javier García Prieto*

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



**El camino desde el duelo a la resiliencia. Pedagogía del Duelo y Resiliencia
Pedagógica desde la influencia de la experiencia personal y profesional en la
Identidad docente.**

**Memoria para optar al grado de doctora
Presentada por:**

Belén Rubio Machuca

Bajo la dirección de los doctores:

Manuel Delgado García

María del Carmen Morón Monge

Francisco Javier García Prieto.

Huelva, 2026

ÍNDICE

Resumen.....	11
Abstract	12
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	14
1.1. Justificación y motivación de la tesis doctoral	14
1.2. Introducción.....	20
1.3. Modalidad de tesis por compendio de publicaciones.....	22
1.4. Problema, preguntas y objetivos de investigación.....	24
1.5. Coautoría.....	27
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	29
2.1. Fundamentos conceptuales de la Pedagogía de la Muerte.....	29
2.1.1. Antecedentes históricos de la Pedagogía de la Muerte.....	30
2.1.2. Evolución de la disciplina en las últimas décadas	33
2.1.3. Estado del arte en la actual Pedagogía de la Muerte	34
2.1.4. Líneas contemporáneas de desarrollo de la Pedagogía de la Muerte.	35
2.2. El profesorado ante la Pedagogía del duelo y la muerte a nivel educativo.....	38
2.2.1. Percepciones y actitudes del profesorado en formación.....	38
2.2.2. Percepciones y actitudes del profesorado en servicio.	39
2.2.3. Acontecimientos de duelo frecuentes en el entorno educativo.....	41
2.2.4. Manifestaciones comunes de duelo en el alumnado.....	42
2.2.5. Barreras y necesidades docentes frente al duelo escolar y profesional.	43
2.3. Metodologías, recursos y estrategias para el trabajo del duelo.....	44
2.3.1. Recursos pedagógicos	45
2.3.2. Metodologías para el abordaje del duelo.....	46
2.4. El rol docente y competencias frente al acompañamiento educativo.	49
2.4.1. Impacto de las experiencias de pérdida en la construcción identitaria.	50
2.4.2. Dimensión patrimonial y biográfica de la identidad docente	51
2.5. Resiliencia pedagógica y competencias para acompañar el duelo.....	55
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.	59
3.1. Estructura y orden de los estudios implicados en el compendio de artículos.	59
3.2. Paradigma de investigación.	61
3.3. Diseño metodológico de los estudios.....	63
3.4. Participantes.....	67
3.5. Instrumentos y técnicas de recogida.	68
3.6. Procedimiento de recogida y análisis de la información.....	71
3.7. Principios éticos.....	75
CAPÍTULO IV. COMPENDIO DE PUBLICACIONES	79
Artículo I.....	79

Artículo II.....	93
Artículo III	103
Artículo V.....	152
CAPÍTULO V. RESULTADOS.....	179
5.1. Resultados analíticos del compendio	179
5.1. Resultados analíticos del compendio	179
5.2. Resultados por categorías.....	184
5.2.1. Concepciones educativas del duelo.....	184
5.2.1.1. Concepto de duelo.....	184
5.2.1.2. Sentido formativo y normalización del duelo en el contexto escolar.....	186
5.2.2. Duelo en el contexto escolar	187
5.2.2.1. Tipos de duelo en el contexto educativo	188
5.2.2.2. Manifestaciones de duelo en el alumnado.....	188
5.2.2.3. Barreras de actuación frente al duelo escolar.....	189
5.2.2.4. Necesidades docentes frente al duelo.....	190
5.2.3. Respuesta docente frente al duelo	191
5.2.3.1. Disposición y autoeficacia docente frente al duelo escolar.....	191
5.2.3.2. Metodologías pedagógicas de acompañamiento, normalización y gestión de duelo.	192
5.2.3.3. Competencias para el acompañamiento educativo del duelo.....	192
5.2.3.4. Redes de apoyo y acompañamiento comunitario	193
5.2.4. Identidad docente y resiliencia.....	194
5.2.4.1. Experiencias personales de pérdida e impacto en la identidad docente	195
5.2.4.2. Vínculos significativos con repercusión identitaria	195
5.2.4.3. Reconfiguración de la identidad docente	196
5.2.4.3. Resiliencia pedagógica.....	197
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS	200
6.1. Discusión.....	200
6.2. Conclusiones	208
6.3. Conclusions.....	211
6.4. Limitaciones y prospectivas	213
CAPÍTULO VII. DECÁLOGO DE RECOMENDACIONES.....	217
Referencias bibliográficas	223

Declaración personal de no plagio

Dña. Belén Rubio Machuca con DNI 49110744V, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y de la Educación, como autora de este documento académico titulado: *El camino desde el duelo a la resiliencia. Pedagogía del Duelo y Resiliencia Pedagógica desde la influencia de la experiencia personal y profesional en la Identidad docente.*

Declaro que: el documento presentado es fruto de mi trabajo personal, que no copio, no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

La presente tesis doctoral ha sido elaborada atendiendo de forma rigurosa a los principios éticos, metodológicos y lingüísticos de investigación científica, adaptándose a los estándares de calidad de la investigación educativa.

Se ha optado por el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista, respetuoso con la diversidad. Hemos priorizado el empleo de términos neutros y fórmulas que visibilizan a todas las personas implicadas en los procesos educativos y de investigación. En caso de tener que utilizar términos concretos, han sido empleados en femenino y masculino. Esta elección responde a un posicionamiento ético y pedagógico comprometida con la equidad, el cuidado y el respeto a la diversidad.

En cuanto al uso de herramientas de inteligencias artificial, estas se han empleado de forma limitada, ética y responsable, exclusivamente como apoyo para la mejora de la redacción en determinados fragmentos de texto, y para la revisión lingüística de las traducciones al inglés. En ningún caso la inteligencia artificial ha sido utilizada para la generación de contenidos teóricos, metodológicos o analíticos, ni para la elaboración de resultados, conclusiones o aportaciones de investigación. La autoría intelectual, el diseño del estudio, el análisis de datos y la interpretación de hallazgos corresponden íntegramente a la investigadora.

En relación con los principios éticos de investigación, todo el proceso de recogida de información se ha realizado siguiendo los criterios de consentimiento informado, participación voluntaria, respeto, empatía y sensibilidad hacia las personas participantes. Se ha informado de los objetivos del estudio, de la naturaleza de la participación y su derecho a retirarse en cualquier momento. Asimismo, se ha garantizado la confidencialidad y la protección de la identidad de las personas participantes, anonimizando todas las secuencias literales y eliminando aquellas que pudiesen comprometerlas. Como medida de rigor ético y fidelidad de información recabada, el material ha sido transcrito, corregido y devuelto a las personas participantes, permitiendo la revisión y validación, y en casos concretos la matización o eliminación de contenido, con la finalidad de asegurar la coherencia, veracidad y el respeto por sus experiencias narradas.

De este modo, la tesis doctoral se ha desarrollado desde una ética del cuidado comprendida no solo como un cumplimiento formal de normativas, sino como un compromiso investigador con la dignidad, la voz y las experiencias de los participantes, situando al profesorado en el centro del conocimiento.

Agradecimientos

Tal vez la gratitud no sea la virtud más importante, pero sí es la madre de todas las demás.

Marco Tulio Cicerón.

Decía Hanna Arendt que “*educar es decidir si amamos lo suficiente al mundo como para asumir la responsabilidad por él*”. Esta tesis nace de esa responsabilidad compartida, y sobre todo de la certeza de que este proceso investigador ha sido acompañado. Hay momentos en la vida en los que no encuentras las palabras suficientes para poder agradecer tanto amor, estima y acompañamientos recibidos. Detrás de cada página, cada pregunta formulada, cada duda sostenida, y cada reto alcanzado hay muchas personas y vínculos que han hecho posible haber llegado hasta aquí. Si algo he aprendido en todos estos años, ha sido la virtud de dar las gracias constantemente, por cada pequeño detalle que hace de la vida una aventura de resiliencia.

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a mis tres directores, por guiarme, acompañarme y sostenerme cuando lo necesitaba. Su apoyo constante y su confianza han sido para mí la clave de este proceso investigador. Me gustaría empezar por Manuel, gracias por ser la primera persona que creyó en mí en esta andadura, por acompañarme y animarme a seguir luchando. Gracias a Javi por escucharme, acompañarme y tener siempre una palabra de ánimo e inspiración, por ayudarme a buscar soluciones constantes y por su presencia incansable. Y a Maica, por ser guía para mis pasos, por luchar a mi lado en silencio, por tantas y tantas horas compartidas, por cada llamada, cada rato, cada clase que hemos dado juntas, por ser ese pilar que siempre me ha sostenido, por no dejar que me rindiese las mil veces que he querido hacerlo, por compartir todas y cada una de las locuras que se me ocurren, por ser crítica siempre conmigo e invitarme siempre a reflexionar para ser mejor profesora, mejor investigadora y mejor persona, pero sobre todo por ser una amiga de las que nunca fallan y familia escogida dentro de la universidad. Sin vosotros tres esto no habría sido posible, infinitas gracias.

Gracias a mis amigos, por comprender la dificultad de este proceso. Por acompañarme y escucharme en tantos momentos frustrantes. Por entender que no siempre ha sido posible estar físicamente. Gracias por no dejar que me encierre en mí misma, por tener siempre palabras de aliento, y por permanecer a mi lado, hasta cuando yo misma no estaba. Por ser esa familia escogida que nos acompaña en esa aventura de la vida. A

Manuel, Manoli y Ana, por ser mi familia elegida desde hace tantos años, por acompañarme en este proceso complejo y bonito al que llamamos vida, por no fallar nunca. Porque, aunque pasen los meses, estar con vosotros siempre es estar de vuelta en casa. Por confiar en mí, y por el apoyo constante e incondicional. A Nuria, Rut, Juan Luis, Francisco Javier y Victor, porque vosotros sois los que habéis compartido cada caída y cada subida en este proceso, la complejidad de querer estar más y no poder. Por vuestras palabras de aliento, por el cariño y el impulso cuando más lo he necesitado. Porque el valor de la amistad, lo he aprendido de vuestra mano.

A Itziar y Salvador, por aparecer casi sin avisar, cuando lo único que nos unía era un amor perruno, y acabar formando parte de nuestra casa y de nuestra vida. Por las charlas que ordenan el ruido, por los consejos que llegan a tiempo y por la escucha constante. Por todo lo compartido y por lo que aún queda por vivir juntos.

A Juan, por ser ese profesor al que me gustaría parecerme, por la sensibilidad con la que tratas a los demás. Por la pasión que transmites enseñando, por ser maestro en el seno de la universidad. Por enseñarme que cada alumno/a es único e irrepetible. Por ayudarme a buscar dentro de mí misma, y encontrar respuestas. Por tu apoyo incansable, y por estar siempre. Por creer en mí desde el principio de esta aventura que empezamos juntos, y por seguir acompañándome a día de hoy. Gracias por dar luz, color y sensibilidad a mi vida.

A Pepelu, por ser la inspiración que me llevó a empezar este camino, porque hay personas que, aunque físicamente no estén, nunca dejan de guiar nuestros pasos. Por transformar mi forma de vivir, y hacerme apreciar cada instante como si fuese el último. Por conformar mi concepto de amistad y lealtad. Por ser ese lucero azul que aparece de forma inesperada y te invita a avanzar en la dirección correcta. A veces, me encantaría poder contarte cuántas veces te pongo de ejemplo en clase, porque lo eres, un ejemplo de alguien que sí supo vivir y expresar su vida hasta el último instante. La persona que forjó mi concepto de amistad. A día de hoy, sigues enseñándome a vivir, allá donde estés. Y a sus padres, María y José Luis, por transmitir resiliencia con cada palabra, por seguir compartiendo tanto amor con los demás. Porque sus palabras son un ejemplo de vida, de fe y de superación.

A María José Vidal y a Paco, por creer en mí desde el primer momento, porque gracias a vosotros, y a esa confianza que pusisteis en mí, soy maestra. Por cambiar mi concepto de resiliencia. Amiga allá donde estés, espero que estés orgullosa de mí.

A la abuela Trini, por ser el pilar que sostenía nuestra familia. Por creer en mí y siempre tener una palabra de consuelo. Por tu amor y tu presencia cuando más lo necesitaba.

A mis compañeros, compañeras y amigos de la universidad, gracias por ser una parte importante de esta aventura de la vida compartida. Gracias a Katia y a José Ramón, por ser un apoyo constante, por impulsarme y creer en mí, por acompañarme siempre, por cada verdad compartida, y por ser para mí un ejemplo de superación constante, sois el significado de la amistad incondicional en este mundo complejo. A Dani Abril, por creer en mí desde el primer momento, por confiar y ser una figura de referencia para mí en el entorno universitario, por su sinceridad y su templanza. A Miriam Codes y Mónica Trabajo, por acompañarme dentro y fuera del marco universitario, por cada consejo y cada palabra de aliento, por la perseverancia y el saber estar. Y a mí alumnado, por ser esa lucecilla que sigue brillando hasta cuando no tienes más ganas de seguir remando, espero estar a la altura de ser la profesora que merecéis tener.

Gracias a Carolina y Rosana, por guiar mi estancia internacional. Y por compartir conmigo la aventura de aprender en otros contextos diversos y apasionantes, superando las fronteras de las aulas de la universidad.

A mi primo José Juan, por convertirse en mi referente, mi mejor amigo y una de las personas que más me ha apoyado en este proceso, y en cada uno de los retos que me depara la vida en general. Porque eres la definición de familia que quiero tener en mi vida, y el vínculo más sano y más bonito que tengo de referencia. Gracias por creer en mí y por no fallar nunca.

A Antonio, por acompañarme sin pedir nada a cambio nunca. Por escucharme siempre en silencio. Por validar mis sentimientos, y por ayudarme a sobrellevar las situaciones difíciles buscando una enseñanza positiva. Por nunca dejar de creer en mí, y por ser esa persona que siempre, siempre está. A su familia, por acompañarme y creer en mí durante todos estos años, por ser una segunda familia. Por vuestra generosidad y constancia. Por ser una segunda familia para mí, por el apoyo incondicional y la calma, por transmitirme templanza y saber estar.

Por último, gracias, papá y mamá. Creo que me va a faltar otra vida para agradeceros que creyeseis en mí. Por anteponer siempre mi felicidad a la vuestra. Porque todos los valores que quiero transmitir ahora, los he heredado de vosotros. Decía Simone Weil que *“echar raíces es quizás la necesidad más importante y desconocida del alma humana”*. Vosotros sois esas raíces, que sostienen el tronco y que lo ha permitido y lo permitirá florecer. Por el amor sostenido, por el esfuerzo constante y la confianza silenciosa que ha hecho posible este camino mucho antes de que yo pudiese ni imaginarlo. Todo lo que soy, también en lo académico, es por como habéis sido vosotros. Por vuestra manera de cuidar y de creer. Por estar en todos los momentos, incluso cuando no había palabras para poder reconfortarme. Por reír conmigo, por celebrar y por sufrir conmigo. Sin vosotros no podría, gracias por ser mi lugar seguro en el mundo, incluso cuando me toca volar.

Resumen

La presente tesis doctoral analiza el duelo y la resiliencia en el ámbito educativo desde la perspectiva del profesorado de educación primaria, examinando de la influencia que las experiencias personales y profesionales de pérdida ejercen en la construcción de la identidad docente y las prácticas de acompañamiento educativo. La investigación concibe el duelo como un proceso inherente a la existencia humana, y, por ende, a la realidad escolar, superando la concepción de que el duelo se vincula exclusivamente al fallecimiento, e integrando otras pérdidas significativas de carácter simbólico o afectivo. La investigación se desarrolla bajo la modalidad de compendio a través de tres estudios de los que derivan cuatro publicaciones. Se ha planteado mediante estudio de casos, enmarcados en dos paradigmas: interpretativo correspondientes al primer y el segundo estudio, y sociocrítico en el tercero. Se apoya en un planteamiento biográfico narrativo con un enfoque fenomenológico que incluye como técnicas de recogida de información: los grupos focales y la arteterapia desde un diseño de estudio de casos en los primeros estudios, y un diseño de investigación acción que incluye el uso de objetos patrimoniales, la foto-elicitación y líneas de vida. La muestra participante se compone de 21 docentes egresados del grado de educación primaria de la Universidad de Huelva, 23 docentes en servicio de tres centros de la provincia de Huelva y 60 futuros docentes en formación de grado de la Universidad de Huelva. A través de estas metodologías biográfico-narrativas, se exploran las concepciones docentes sobre el duelo, la pérdida, las barreras y las necesidades percibidas para su acompañamiento, así como las estrategias pedagógicas o recursos empleados o considerados necesarios. Los hallazgos del estudio evidencian una ausencia estructural del tratamiento del duelo en el currículum la formación inicial y permanente del profesorado, lo que genera una baja autoeficacia percibida frente al duelo escolar. No obstante, se constata una disposición favorable del profesorado a su abordaje educativo, y una estrecha relación entre las experiencias personales de pérdida y el desarrollo de competencias resilientes y empáticas de cuidado. La tesis aporta una nueva mirada del duelo educativo desde la que este constituye un elemento significativo en los procesos de resignificación identitaria, y subraya la necesidad de integrar de forma sistemática la pedagogía del duelo y la resiliencia pedagógica en la formación docente y la cultura escolar.

Palabras clave: Duelo educativo; Formación del profesorado; Investigación educativa; Pedagogía de la Muerte; Profesorado en servicio; Resiliencia pedagógica.

Abstract

This doctoral thesis examines grief and resilience in educational contexts from the perspective of primary school teachers and, specifically, analyses how personal and professional experiences of loss influence teacher identity and practices of educational support. In this regard, grief is conceptualized as an inherent process of human existence and, consequently, as an integral component of school reality, thereby moving beyond an understanding restricted to death and incorporating other significant symbolic and affective losses. Furthermore, the thesis is developed as a compilation comprising three studies and four resulting publications and adopts a case study methodology framed within two research paradigms, namely an interpretative paradigm in the first and second studies and a socio-critical paradigm in the third. In methodological terms, the research is grounded in a biographical-narrative approach with a phenomenological orientation. Accordingly, focus groups and art therapy are employed in the initial studies within a case study design, whereas the third study adopts an action research design incorporating heritage objects, photo-elicitation, and lifelines. With respect to the sample, the participant group includes 21 graduates of the Primary Education degree at the University of Huelva, 23 in-service teachers from three schools in the province of Huelva, and 60 pre-service primary teachers in initial training at the same institution. Through the application of biographical-narrative methodologies, the study explores teachers' conceptions of grief and loss, as well as perceived barriers and support needs, together with the pedagogical strategies and resources used or considered necessary. The findings indicate a structural absence of grief education in both initial and continuing teacher training curricula which, in turn, is associated with low perceived self-efficacy in addressing grief in school settings, despite a generally favorable disposition towards its educational inclusion. Moreover, a close relationship is identified between personal experiences of loss and the development of resilient and empathic caring competences. Overall, the thesis offers a renewed perspective on educational grief, positioning it as a meaningful element in processes of teacher identity re-signification and, therefore, highlighting the need to systematically integrate grief pedagogy and pedagogical resilience into teacher education and school culture.

Keywords: Educational grief; Teacher education; Educational research; Pedagogy of Death; In-service teachers; Pedagogical resilience.

CAPÍTULO I.
Introducción



CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación y motivación de la tesis doctoral

La presente investigación tiene su origen y se justifica a partir de las vivencias personales de la investigadora, que actúan como motor epistemológico del estudio. Se adscribe a los departamentos de Pedagogía y Didácticas Integradas, concretamente a las áreas de Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Didáctica de las Ciencias Sociales, atendiendo a la necesidad de comprender el carácter complejo y multidimensional del objeto de estudio, el duelo, en el contexto educativo. Esta adscripción responde a la exigencia de un enfoque interdisciplinar que permita abordar el fenómeno desde una perspectiva pedagógica y didáctica, analizando su incidencia en la organización escolar y en las prácticas educativas, utilizando metodologías de investigación rigurosas y sensibles que posibiliten la comprensión profunda de las experiencias de pérdida, y considerando la dimensión cultural, social, patrimonial y antropológica del duelo como contenido educativo susceptible de ser trabajado desde las Ciencias Sociales. De este modo, la investigación se sitúa en un marco integrador que posibilita una aproximación holística y coherente al fenómeno estudiado.

En este marco de construcción teórica y metodológica, se realizó una estancia internacional en la Universidade do Algarve, que permitió consolidar y ampliar los fundamentos teóricos de la investigación en torno a la resiliencia educativa, mediante un contraste sistemático con la literatura portuguesa especializada en este ámbito. Esta búsqueda teórica favoreció el afianzamiento de los fundamentos conceptuales de la tesis y, de manera paralela, contribuyó a la revisión y depuración de los instrumentos metodológicos utilizados, permitiendo valorar la resiliencia como un factor intrínseco al docente y reforzando la coherencia entre el marco teórico adoptado y las estrategias de recogida y análisis de la información.

Desde la perspectiva personal, todo este proceso tiene su origen en una experiencia personal temprana que con el paso del tiempo fue dando forma al sentido educativo de esta investigación. Podríamos remontarnos a una adolescente, que con apenas 15 años leyó el libro *“Martes con mi viejo profesor-Mitch Albom”*. Siempre había tenido marcada la vocación de ser maestra, pero aquel libro marcó condicionadamente mi identidad docente. En aquellas páginas comencé a entender la figura de la maestra como algo más que aquella que imparte un contenido curricular, y la procesó como la

labor que permitía enseñar con el corazón, sobre la vida, el amor, la familia o la muerte. En aquellas páginas comenzó a fraguarse mi concepto de acompañamiento.

Morrie, el viejo profesor de Mitch impartió la última asignatura de su vida, y Mitch fue su mejor acompañante en este viaje final. En este cierre intenso de tesis, mentiría si digo que lo he vuelto a leer. No lo he hecho, pero sí he vuelto a sumergirme en sus páginas, todavía subrayadas por aquella adolescente, y he recobrado el sentido de aquel aprendizaje que hice. Y me gustaría remitir a aquellas palabras que sigo repitiéndome, y que me llevan a día de hoy a intentar ser una buena profesora, pero no sólo en las materias que imparta, sino en la vida del alumnado que necesite una palabra de consuelo, un consejo a destiempo entre clases, o un hombro donde llorar.

¿Has tenido realmente alguna vez un maestro? ¿Un maestro que te viera como algo en bruto pero precioso, como una joya, que, con sabiduría, podía pulirse para darle un brillo imponente? Si tienes la suerte suficiente para encontrar el camino que conduce a maestros así, siempre encontrarás el camino para volver a ellos. A veces, solo está en tu cabeza. A veces está junto a sus lechos.

Mi viejo profesor impartió la última asignatura de su vida, dando una clase semanal en su casa, junto a la ventana de su despacho, desde un lugar donde podía contemplar cómo se despojaba de sus hojas rosadas un pequeño hibisco, La clase se impartía los martes. La asignatura era el Sentido de la Vida. Se impartía, a partir de la experiencia. La enseñanza prosigue” (Albom, p. 215).

Algunos años después me perdí, confundí mi vocación. Aunque, a pesar de ello, siempre estuvo en el candelero la idea de ser maestra. Y un buen día, con una carrera a punto de acabarse, la vida dio un giro, tras un serio proceso de duelo en el que perdí mi propia esencia. Y justo entonces me volví a encontrar, y decidí sostener fuerte aquel timón y girarlo en la dirección correcta bajo “*el sueño de ser maestra*”. Recuerdo como al principio de empezar el grado de Educación Primaria, entraba en clases y en ocasiones me emocionaba al recordar que estaba cumpliendo un sueño, ¡ahora sí!, iba a ser maestra, y todos los días me recordaba a mí misma cuanto deseaba aquello.

El primer curso, en torno al final del segundo cuatrimestre conocí a un profesor de Educación Plástica y visual, Juan, mi querido amigo Juan. Él nos pidió que mirásemos dentro de nosotros mismos, en aquello que nos construía como personas. ¡Qué ilusa! ¿Cómo no pude ver que estaba pidiéndome que mirase dentro de mi propia identidad?

Recuerdo llevarme varias semanas pensando qué producto final iba a entregarle, y entonces lo tuve claro. Cogí un bote transparente, y decidí pintarlo como si fuese una galaxia, mi propia galaxia, quería expresar cómo había sido mi proceso hasta llegar hasta aquí. En el interior hice una reacción química, en la cual en un punto determinado el oxígeno llegaba a cero, y después de eso la reacción comenzaba a resurgir, creando un volcán, que en mi caso decoré con mucho color y brillo. Yo también había llegado a mi punto cero, y a partir de ahí había vuelto a resurgir como una persona que soñaba más fuerte, más alto y que quería tocar la vida de los demás siendo *maestra*. Hablamos por primera vez de resiliencia sin saber cómo iba a marcar mi vida después.

Un día como otro cualquiera, en noviembre de 2019, recibí una llamada de teléfono. Era de noche, me estaba arreglando para salir a pasar un rato con una amiga que también estaba viviendo un duelo en activo. Descolgué el teléfono y escuché “*Belén, a Pepelu le ha pasado algo*”. Todavía recuerdo como respondí: *no puede ser, si le hubiese pasado algo yo lo sabría*. No recibí una respuesta clara. Me estaban diciendo que a mi mejor amigo le había pasado algo, y todavía no sabía qué. Dudé durante unos segundos, y entonces decidí llamar a su novia, iba a llamarlo a él, pero como ambos somos igual de desastrosos con el móvil, tenía la certeza de que no lo iba a coger. Recuerdo como al descolgar el teléfono no hicieron falta palabras, lo supe, él ya no estaba.

Y justo aquí, es cuando empezó mi camino, ese que va desde el duelo a la resiliencia como dice el propio nombre de la tesis. Había perdido antes, perdí mucho después, pero sin duda este fue mi punto de inflexión. Justo cuando comencé a resurgir después de todo aquello, volví a llamar a Juan, aquel profesor que me había hecho buscar en mí y le dije “*Juan quiero hacer el TFG contigo, sé que quedan dos años*”. Y en aquel último año de curso, volvimos a recorrer mi propio camino desde el duelo a la resiliencia. Ese TFG, fue el inicio de esta aventura. Recuerdo como mediamos todo para que el arte, y el testimonio biográfico contasen algo más que lo que se cuenta en un TFG, y recuerdo como me dijo que le encantaba el título “*Los lugares del corazón*”, pero que añadiese una frase más “*Didáctica para la vida*”.

Me senté varias tardes, y que fueron algunas de las más bonitas de mi vida a entrevistar a tres familias que habían sufrido un proceso de duelo. La primera, los padres de Pepelu. No podía creer como años después, él y su legado seguían enseñándome a vivir al día, de forma plena pero resiliente. Cada palabra de aquella entrevista desde la parte más dura, a la más resiliente, las tengo grabadas a fuego en el alma.

Después entrevisté a mis amigos Paco y María José, mi gran apoyo y mi gran inspiración, los que consiguieron que a día de hoy sea *MAESTRA*. Las primeras personas que creyeron en mí y me ayudaron a hacer aquella matrícula en magisterio en silencio y a escondidas. Mi querida María José, parecía haber superado un cáncer terminal, y Paco había sido su compañero inseparable, había estado cada segundo para ayudarla a superar, volvían a ser un ejemplo práctico de aquello que para mí era la resiliencia. Recuerdo a María José decirme “*antes me sentía como más como una flor, frágil, que se marchita, que se estropea y ahora me siento como el bambú, que es duro, que no se puede doblar, que es fuerte*”.

Aquellas palabras me siguen resonando, porque fue capaz de abstraerse y mirar la vida con tanta entereza, con la capacidad innata de superación y de volver a ser ella misma, pero en una versión más bonita, más resiliente e infinitamente más humana, cuestión que en ella ya era difícil de superar. Recuerdo a Paco a raíz de aquello darme la clave, la clave de la resiliencia y de la vida: *amor, el amor de la pareja, de la familia, de los amigos, es el motor de todo, si no hay amor las cosas empiezan a torcerse*. Y qué razón tenía, la clave de esta tesis ha sido el amor, la sensibilidad y el cuidado que ha impregnado todo el proceso. Por último, entrevisté a mi madre, pero realmente en sus palabras cargadas de emoción iba el testimonio de resiliencia de ambos, el suyo y el de mi padre. Cómo iba a ser de otra forma que resiliente, si tenía en casa un ejemplo innato de ello.

Cuando estaba empezando a escribir las primeras palabras de esta tesis doctoral, se fueron dos figuras indispensables en mi vida: mi abuela, y mi querida amiga María José. Y aquellos duelos, acompañados de muchos otros previos, me hicieron mantener el firme convencimiento de que estas realidades impactan en nuestra vocación y nuestra identidad. Y hasta día de hoy conservo esa creencia, que he podido ver en mí misma y en todos docentes que han participado en esta tesis doctoral. El duelo y la resiliencia son un motor insaciable de aprendizajes que se transmiten de forma silenciosa a las aulas, pero que siempre tienen una huella en el tiempo, el cuidado, la sensibilidad, la escucha y la empatía con la que tratamos a otras compañeras y compañeros, y por supuesto a cada alumna o alumno que vive una situación compleja.

La portada de mi tesis doctoral representa una subida a una cumbre montañosa y mi propio proceso desde el duelo hasta la resiliencia. Ese entorno montañoso tiene un

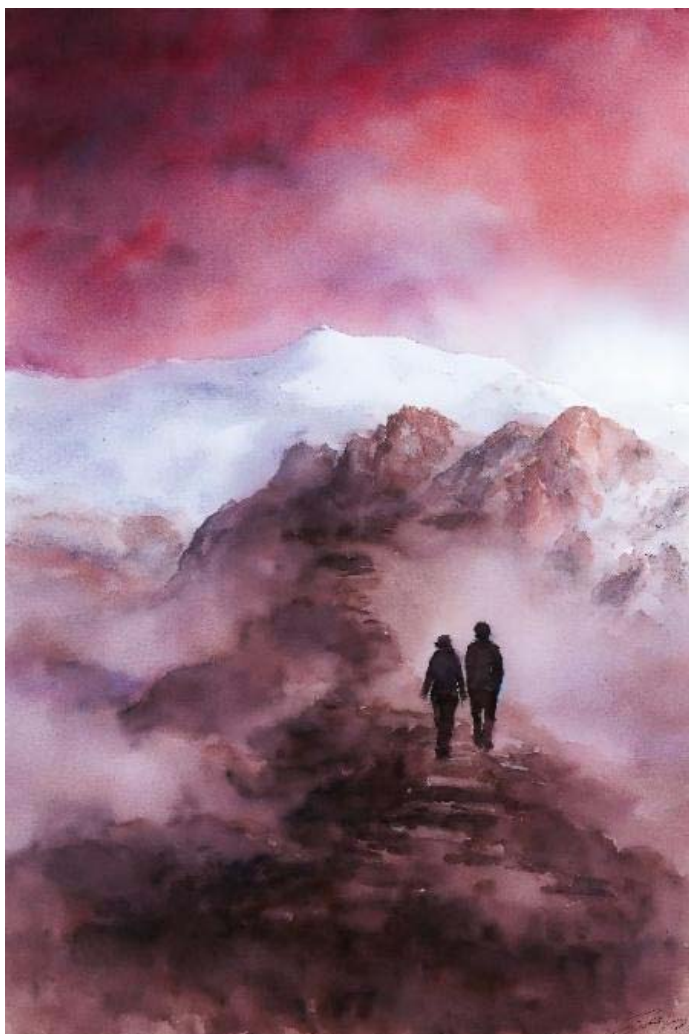
doble sentido para mí, la subida a la cima que te invita a llegar a la resiliencia, y el lugar que es capaz de invitarme a reflexionar conmigo misma para llegar a ella, la sierra.

Hace mucho que empecé mi camino del duelo a la resiliencia, en él hubo muchas dificultades y retos que superar, sin embargo, tenía el absoluto convencimiento de que no solo se trataba de llegar a la cima, sino de los pequeños aprendizajes que realizaba a cada paso que subía.

En la imagen aparecen dos personas, porque, aunque no estés Pepelu, este camino lo empezamos juntos, y lo sigues acompañando a cada pequeño paso que doy. Pero esa persona no sólo es él, sino todas y cada una de las personas con las que he podido compartir este recorrido, desde que el duelo parecía un hecho afianzado e inmóvil y la resiliencia apenas una posibilidad. Son aquellas personas que estén o no físicamente conmigo, me han sostenido, acompañado e impulsado a seguir.

Ilustración 1

El camino desde el duelo a la resiliencia



Fuente: Elaborada por Silvia Velázquez Molina.

Como me dijo un profesor en una clase del último máster que hice *tenemos que empezar a ver la pérdida y a llorarla desde el amor por lo que hemos compartido, y no sólo desde el dolor por lo que hemos perdido, solo así la sociedad logrará cambiar*. Hoy veo la pérdida con un valor añadido, el inmenso aprendizaje resiliente que dejó en mi como persona y como maestra. Cuando somos capaces de agradecer lo compartido, incluso cuando la herida sigue ahí, comenzamos a transformar nuestra manera de estar en el mundo, y solo ahí, comienza el verdadero cambio.

La resiliencia no implica volver a ser quiénes fuimos, sino aprender a convivir con una nueva versión de nosotros mismos. Como el ave fénix, no resurge desde la negación del fuego, sino desde la certeza de que, tras arder, renacerá fortalecido. Reconstruirse no es un proceso inmediato, sino que implica armar de nuevo todas las piezas de quiénes fuimos, cargadas de memoria, de recuerdos y de aprendizajes. En ese tránsito que hacemos la pérdida no desaparece, sino que se integra.

No se trata de recomponernos ocultando nuestras cicatrices, sino de reconocerlas como una parte de nuestra identidad. Como explica la tradición japonesa del Kintsugi, las grietas no afectan a la pieza, sino que la hacen única. Allí donde se produjeron roturas, el dorado resalta. Las cicatrices en nuestra vida dejan de ser un símbolo de debilidad y se convierten en una huella de resiliencia.

1.2.Introducción

La Pedagogía de la Muerte es una temática controversial y novedosa que ha suscitado un interés creciente en la educación en las últimas décadas, su labor indaga la parte más profunda, compleja e inquietante de la existencia de la existencia humana, la muerte y el duelo (De la Herrán 2024; 2025). Es una disciplina que nos confronta directamente con la pérdida, sin atajos, pero de la que resurge la capacidad más profunda, sorprendente e inevitable del ser humano, la resiliencia (Mateu et al., 2019; Salvo-Garrido et al., 2021; Rabal-Alonso y González-Romero): aquella fuerza centrífuga que transforma el dolor en sentido, reconstruye a la persona y hace posible una vida más plena y consciente, donde el aprendizaje tras la pérdida se ancla a los pilares de la identidad de la persona como base para superar situaciones futuras, y valorar la vida presente.

Podríamos definir esta disciplina educativa como aquella de carácter humanista, ética y experiencial que aborda la muerte, la pérdida y los procesos de duelo como realidades inherentes a la vida, y, por ende, a la realidad educativa. Su finalidad es favorecer la comprensión, expresión y el acompañamiento pedagógico de las experiencias de pérdida, integrándolas en procesos formativos desde una perspectiva integral, y acotada a los principios de educación para la vida de la actual LOMLOE, relacionando de forma integral lo emocional, lo biográfico y lo relacional (Colomo-Magaña et al., 2023; 2024; De la Herrán, 2025; Testoni et al., 2021).

Desde esta disciplina el duelo se concibe como un proceso de adaptación y reconstrucción del sentido, y no como un evento patológico o marginal, reconociendo su impacto en la identidad personal y profesional del profesorado (Day y Leitch, 2001; Ferrer-Rovira, 2022; Rubio-Machuca et al., 2025), y fomentando su capacidad de acompañar educativamente al alumnado, y de comprender como el duelo sirve como fuente de aprendizaje, afecta a la escuela y la familia, e influye en el desarrollo curricular y emocional del alumnado (Ramírez-Corral, 2022; Santoyo-Reyes, 2023).

La necesidad de profundizar en los valores que integran la disciplina se fundamenta en el vacío estructural de la misma asociada al currículum educativo de las diferentes etapas y la formación inicial y permanente del profesorado. Se evidencia en la literatura científica de referencia una omisión educativa de la temática (Adams et al., 2025; Colomo-Magaña et al., 2024; Paul et al., 2023; Ramos-Pla, 2020; Rodríguez Herrero et al., 2020). Esta parece derivar de una realidad social y antropológica asociada

a la cultura occidental que visibiliza el duelo como una temática tabú e invisible (Jacobsen y Petersen, 2020).

No obstante, las dinámicas de duelo impactan en la vida cotidiana de las escuelas, los institutos y las universidades, siendo el profesorado el principal agente afectado, que realiza la labor de acompañar al alumnado y a sus propios compañeros y compañeras sin un respaldo legislativo claro, partiendo de su propia iniciativa personal (Puskás et al., 2023; Ramos-Pla et al., 2020; 2023; Rubio-Machuca et al., 2025). Los docentes asumen el acompañamiento emocional desde la escucha, la presencia y la contención que caracteriza la ética del cuidado (De la Herrán et al., 2025; Colomo-Magaña et al., 2024; Lytje y Dyregrov, 2025; Rubio-Machuca et al., 2025).

Desde el fuerte convencimiento de que la figura del docente, y en específico la identidad de este mismo se ve marcada por la pérdida y la resiliencia personal, y se conecta al acompañamiento que realiza de duelo, nos enmarcamos en una experiencia vivencial. En la actualidad nos encontramos ante el inicio de una etapa donde la pedagogía comienza a tener en cuenta la experiencia vital, teniendo en cuenta aquellos vínculos que se establecen en torno al contexto social de aquel que aprende (Fontal y Marín, 2018; García-Martínez et al., 2023). Por ello debíamos tener en cuenta que la experiencia vital ha marcado la trayectoria profesional e identitaria del profesorado (Escalamilla, 2023), dotándola de valores y experiencias que guiarán su práctica, en materia de acompañamiento de duelo.

Al situar el foco de esta investigación en el ámbito experiencial concibe que las experiencias de duelo y resiliencia permiten comprender aquellas situaciones complejas que trascienden de lo académico, el duelo como proceso de adaptación a la pérdida, y la resiliencia como motor de cambio con proyección educativa (Mateu et al., 2019). En contextos educativos donde el profesorado acompaña la pérdida mientras vive las suyas propias, suceden muchos procesos internos que inciden en la vocación y la conformación de la identidad profesional (Day y Gu, 2013; Day y Leitch, 2001). Este enfoque que hemos adquirido experiencial donde consideramos al propio docente y su esencia, coincide con las perspectivas internacionales sobre cultura escolar inclusiva, donde la equidad y participación favorecen la resiliencia y el bienestar docente (Ainscow, 2020).

Es por ello que situamos al profesorado desde las distintas etapas estudiadas en el centro del proceso investigador realizado. La labor docente se encuentra desvirtuada y olvidada, aunque se trata de una figura sin la que la sociedad jamás avanzaría en la dirección correcta (Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego, 2018; Molina-Pérez y Luengo, 2020). La figura docente se asocia a la mera transmisión de conocimiento, cuando su labor va mucho más allá, siendo una figura de acompañamiento emocional, contención, cuidado y transmisión de valores.

En este sentido indagar al profesorado como eje de sostén principal responde a una convicción mucho más profunda: el duelo escolar no se comprende desde la distancia, sino desde la realidad de quienes lo viven y lo sostienen cotidianamente. Los docentes acompañan el dolor del alumnado, al mismo tiempo que gestionan sus propias pérdidas, integrándolas silenciosamente en su práctica educativa, pero no se le reconoce ese coste emocional. Situar su voz en el centro de esta tesis no es una decisión metodológica, sino un posicionamiento ético que permite visibilizar la una dimensión silenciada de la experiencia educativa. Esto permite no sólo indagar el duelo como una realidad estructurante de la vida de las personas y específicamente del alumnado y los docentes, sino que dota de sentido pedagógico aquellos procesos que atraviesan la identidad docente.

Desde esta perspectiva, el acto de educar también implica sostener lo que duele, acompañar lo que se pierde y reconstruir sentido, allí es donde la experiencia educativa toma un sentido completo, atravesada por la fragilidad, la vulnerabilidad y la necesidad de cuidado, pero con un impacto mucho más complejo que el curricular, aquel que sirve de aprendizaje para la propia vida, siendo los docentes ese ejemplo de resiliencia silenciosa sostenida en el tiempo y con un reflejo de acompañamiento, empatía y cuidado en el corazón de cada estudiante que encontró en la escuela un espacio donde su dolor no fue silenciado.

1.3. Modalidad de tesis por compendio de publicaciones

La presente Tesis Doctoral se presenta en la modalidad de compendio de publicaciones, en función al artículo 35 del Reglamento de los estudios de doctorado de la Universidad de Huelva (aprobado en consejo de Gobierno el 23 de Abril de 2012, y modificado por el Consejo de Gobierno el 19 de diciembre de 2012, 18 de julio de 2014, 30 de octubre de 2018 y 21 de abril de 2022). El compendio se articula en torno a una

línea de investigación común centrada en el análisis del duelo como proceso de pérdida en el ámbito educativo, atendiendo a su influencia en la identidad docente, el desarrollo de la resiliencia pedagógica y el acompañamiento educativo en la etapa de Educación Primaria desde la perspectiva del docente.

Tal y como establece la normativa de los estudios doctorales de la Universidad de Huelva, las revistas en las que se han publicado los artículos que conforman las distintas fases del proceso investigador se encuentran incluidas entre aquellas consideradas de valoración preferente por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). Dichas publicaciones están indexadas en bases de datos de reconocido prestigio internacional, que garantizan procesos de evaluación rigurosos y criterios de selección basados en estándares elevados de calidad científica, lo que avala la relevancia, solidez metodológica y aportación académica de los resultados que integran el presente compendio.

- **Revista Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social**, revista científica editada por la Universidad Complutense de Madrid. Valorada por SJR como Q4 en Educación en el año 2023.
País: España/ **Tema:** Educación, Arte y Ciencias Sociales/ **Campo académico:** Educación, Arteterapia, Inclusión Social.
Indexada en: Scopus (ELSEVIER), Emerging Sources Citation Index (Clarivate Analytics), DOAJ, Dialnet (Universidad de La Rioja), Latindex (Catálogo).
Métricas: SJR (SCImago Journal & Country Rank), Scopus Sources.
- **Revista Aula Abierta**, revista científica editada por la Universidad de Oviedo. Valorada por SJR como Q2 en Educación en el año 2023.
País: España/ **Tema:** Educación/ **Campo académico:** Educación general.
Indexada en: Scopus (ELSEVIER), Emerging Sources Citation Index (Clarivate Analytics), ERIC, Fuente Académica Plus (EBSCO), DOAJ, DIALNET (Universidad de La Rioja), Latindex (Catálogo).
Métricas: SJR (SCImago Journal & Country Rank), Scopus Sources, Journal Citation Indicator (JCI).
- **Revista Foro de educación**, revista científica editada por FahrenHouse (Salamanca, España). Valorada por SJR como Q3 en 2024.
País: España/ **Tema:** Educación/ **Campo académico:** Educación general.

Indexada en: Scopus (ELSEVIER), Emerging Sources Citation Index (Clarivate Analytics), ERIH PLUS, DOAJ, DIALNET (Universidad de La Rioja), Latindex (Catálogo), REDIB, IRESIE, InDICES-CSIC.

Métricas: SJR (SCImago Journal & Country Rank), Scopus Sources.

- **Revista Caurensia. Revista anual de Ciencias Eclesiásticas.** Editada por el instituto Teológico de Cáceres y la Universidad de Extremadura. Indexada en SJR Q2 en Ciencias Sociales y Misceláneas en 2024.

País: España/ **Tema:** Estudios religiosos, filosofía y Ciencias Sociales y misceláneas / **Campo de Estudio:** Ciencias Sociales y Misceláneas

Indexada en: Scopus (ELSEVIER), DOAJ, Latindex (Catálogo y Directorio), DIALNET (Universidad de La Rioja), SCImago Journal & Country Rank, ROAD, Google Scholar.

Métricas: SJR (SCImago Journal & Country Rank), CiteScore (Scopus).

- **Revista Pensamiento Educativo.** Editada por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, valorada por SJR como Q3 en Educación en el año 2024.

País: Chile / **Tema:** Educación / **Campo académico:** Investigación educativa.

Indexada en: Scopus (ELSEVIER), SciELO Chile, ERIC, Fuente Académica Plus (EBSCO), Australian Education Index (ProQuest), Latindex (Catálogo y Directorio), DIALNET (Universidad de La Rioja), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Google Scholar.

Métricas: SJR (SCImago Journal & Country Rank), CiteScore (Scopus), Google Scholar Metrics.

1.4. Problema, preguntas y objetivos de investigación

El problema de investigación de la presente tesis doctoral se centra en comprender el duelo y la resiliencia en el ámbito educativo, concretamente en el contexto de la Educación Primaria, a partir de las perspectivas de dos colectivos clave: el profesorado en formación y el profesorado en activo. Desde esta doble mirada, la investigación pretende aproximarse a ¿Cómo conciben el duelo el profesorado en formación y el profesorado en activo en el contexto de la Educación Primaria, y a qué situaciones educativas se asocia su vivencia en la escuela?

El estudio se orienta a explorar las concepciones educativas que se mantienen sobre el duelo y las experiencias de pérdida que pueden surgir en la vida escolar,

entendiendo que estas no se limitan exclusivamente a la muerte, sino que abarcan un conjunto amplio de pérdidas, transiciones y acontecimientos vitales con impacto emocional y educativo. De este modo, el duelo se aborda como una realidad compleja y multifacética que atraviesa los procesos educativos, las trayectorias personales y profesionales de quienes participan en ellos. Por ello se pretende comprender: ¿Qué experiencias de pérdida emergen en la vida escolar, más allá del fallecimiento, y cómo son interpretadas y gestionadas educativamente desde la perspectiva del profesorado?

Asimismo, la investigación busca identificar patrones resilientes, y a su vez medidas, estrategias y recursos que han resultado efectivos, o que podrían serlo, para el acompañamiento y la gestión educativa del duelo en el contexto escolar, desde la experiencia y la percepción del profesorado. Finalmente, se plantea analizar de qué manera las experiencias personales de duelo influyen en la construcción de la identidad docente, tanto en el profesorado en formación, como en el profesorado en activo, y cómo dichas experiencias repercuten en las prácticas educativas, y en las respuestas que los maestros y las maestras desarrollan ante situaciones de duelo en el aula, respondiendo a la pregunta: ¿De qué manera las experiencias personales de duelo influyen en la construcción de la identidad docente y en el desarrollo de prácticas educativas y respuestas de acompañamiento ante situaciones de duelo en el aula?.

Los objetivos planteados para el compendio de la tesis doctoral han sido los siguientes, en coherencia con el problema de investigación formulado y con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación.

Objetivo general

Analizar cómo el duelo es vivido y resignificado desde el ámbito docente en Educación Primaria y su influencia en la identidad profesional, la resiliencia pedagógica y el acompañamiento educativo.

Objetivos específicos

O.E.1 Explorar los significados y concepciones que el profesorado en formación y en activo atribuyen al duelo y a las experiencias de pérdida en el contexto educativo de la Educación Primaria.

O.E.2 Describir las experiencias de duelo y pérdida que emergen en la trayectoria personal y profesional del profesorado y en la vida escolar del alumnado, atendiendo a su diversidad, complejidad y manifestaciones en el ámbito educativo.

O.E.3 Comprender las necesidades, dificultades y barreras percibidas por el profesorado para el acompañamiento educativo del duelo, en relación con su formación, apoyo institucional y marco curricular.

O.E.4 Identificar prácticas, estrategias y recursos educativos que el profesorado reconoce como útiles, significativos o necesarios para el acompañamiento del duelo en el aula y en la comunidad educativa.

O.E.5 Indagar en la influencia de las experiencias personales y profesionales de duelo en los procesos de construcción de la identidad docente y en el desarrollo de la resiliencia pedagógica del profesorado en formación y en activo.

1.5.Coautoría

Los coautores de los artículos que forman parte de esta tesis por compendio de artículos renuncian a los mismos como parte de otra tesis doctoral y así lo firman en Huelva, enero de 2026.

Manuel Delgado García

DELGADO
GARCIA MANUEL
- 30213881T

Firmado digitalmente por
DELGADO GARCIA MANUEL
- 30213881T
Fecha: 2026.01.28 19:49:46
+01'00'

María del Carmen Morón Monge

MORON MONGE
MARIA CARMEN
- 29044992V

Digitally signed by
MORON MONGE MARIA
CARMEN - 29044992V
Date: 2026.01.28
19:37:12 +01'00'

Francisco Javier García- Prieto

Firmado por GARCIA PRIETO
FRANCISCO JAVIER - ***7051**
el día 28/01/2026 con un
certificado emitido por AC
FNMT Usuarios

Daniel Abril López

ABRIL
LOPEZ
DANIEL -
44201119H

Firmado
digitalmente por
ABRIL LOPEZ DANIEL
- 44201119H
Fecha: 2026.01.28
17:02:42 +01'00'

Mónica Trabajo-Rite

TRABAJO
RITE MONICA
- 29614215J

Digitally signed by TRABAJO RITE
MÓNICA - 29614215J
DN: C=ES, SERIALNUMBER=IDCES-
29614215J, G=MONICA, SN=TRABAJO
RITE, CN=TRABAJO RITE MONICA -
29614215J
Reason: I am the author of this document
Location:
Date: 2026.01.28 18:25:45+01'00'
Foxit PDF Reader Version: 2025.2.0

Juan Alberto Román Betincuaga

Firmado por ROMAN
BENTICUAGA JUAN
ALBERTO - ***8309**
el día 28/01/2026 con
un certificado
emitido por AC FNMT
Usuarios

CAPÍTULO II.
Marcos Teóvico



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Fundamentos conceptuales de la Pedagogía de la Muerte

La consolidación de la *Death Education* en el ámbito educativo ha permitido configurar la Pedagogía de la Muerte como un campo específico de reflexión e intervención pedagógica. Desde esta perspectiva, se entiende como aquella disciplina que educa sobre el sentido del duelo y sus implicaciones emocionales, culturales, éticas y existenciales, desde un enfoque tanto preventivo, como paliativo (De la Herrán, 2025), en conexión con una educación más amplia de la conciencia y de la vida cotidiana (De la Herrán y Cortina, 2008; De la Herrán et al., 2021).

Esta propuesta nace de una constatación básica: la muerte, la pérdida y el duelo son experiencias frecuentes, ineludibles y compartidas que atraviesan la trayectoria vital de todas las personas, y, en consecuencia, impactan de lleno en los contextos educativos formales y no formales (Llácer et al., 2019; Ortega, 2019; Ramos-Pla et al., 2018). La pedagogía de la muerte se sitúa en la intersección entre educación emocional, salud mental y formación integral, con la finalidad de prevenir duelos patológicos, disminuir la ansiedad ante la muerte, y romper el tabú social mediante recursos, metodologías activas y dispositivos formativos sistemáticos e integrales (De la Herrán y Rodríguez-Herrero, 2020; Ramos-Pla et al., 2023; Rodríguez-Herrero et al., 2023)

En este marco, el duelo se define como aquel proceso de adaptación personal, único e intransferible, y profundamente humano, ante una pérdida significativa, que implica cambios emocionales, cognitivos, conductuales y relacionales, y puede transformarse desde una experiencia de sufrimiento inicial, hasta una oportunidad de crecimiento personal (Bastidas-Martínez y Zambrano-Santos, 2020; Bowlby, 1969; Llácer et al., 2019; Ortega, 2019).

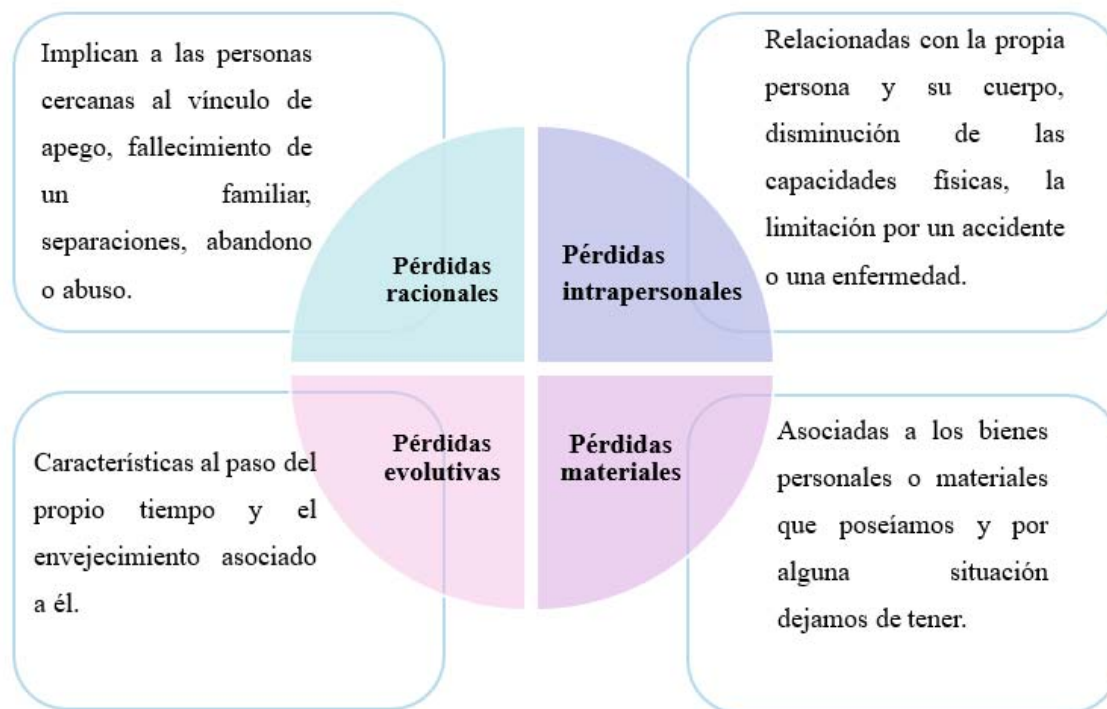
El duelo en la sociedad occidental evoca directamente a la muerte, sin embargo, debemos referir a la noción de pérdida, para comprender esta realidad tan compleja, no se trata solo de la muerte física de una persona, sino de las denominadas “muertes parciales” o “perdidas parciales”, que engloban a todas aquellas de carácter racionales, intrapersonales, evolutivas o materiales (Bastidas-Martínez y Zambrano-Santos, 2020, Guzmán, 2020; Nomen, 2007; Ramírez-Corral, 2022).

Desde una mirada educativa, resulta clave distinguir entre pérdidas físicas, simbólicas, reversibles e irreversibles, totales o parciales, pues todas ellas pueden activar

procesos de duelo profundos, pero suelen pasar desapercibidas y no ser nombradas en el contexto escolar (Nomen, 2007; Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024; Rubio-Machuca et al., 2025).

Figura 1

Tipos de pérdidas



Fuente: Adaptado de “Duelo y muerte: el tratamiento de la pérdida” por Nomen (2007, p.21). *Pirámide*.

Esta realidad se ve agravada por la tendencia social evitativa a hablar de duelo y muerte en la infancia, de manera que muchos niños, niñas y adolescentes atraviesan la pérdida sin acompañamientos, a pesar de manifestar interés por estos sucesos. Esta demanda emocional es reconocida por las familias y el profesorado, sobre todo tras experiencias de pérdida significativas (De la Herrán et al., 2020; Lytje, 2018; Lytje y Dyregrov, 2023; Ortega, 2019; Puskás et al., 2023; Ramos Pla et al., 2023; Rodríguez Herrero et al., 2023; Testoni et al., 2019).

2.1.1. Antecedentes históricos de la Pedagogía de la Muerte

El punto de partida teórico para comprender el desarrollo de la disciplina *Pedagogía de la Muerte* o *Educación para la muerte* se sitúa en el momento histórico en el que comienzan a cambiar las actitudes hacia la muerte de las sociedades occidentales

(Jacobsen, 2016; Walter, 2017). Desde la Edad Media hasta la época contemporánea, la muerte ha pasado de ser un acontecimiento con un marcado carácter comunitario, visible y ritualizado, a convertirse en un hecho privatizado, medicalizado y culturalmente omitido de los espacios públicos (Jacobsen y Petersen, 2020). La modernidad ha producido lo que se denomina “una muerte negada” o prohibida, expulsándola de la vida cotidiana de la sociedad, e invisibilizando este acontecimiento existencial en las instituciones educativas (Ariés, 1974).

La educación para la muerte o *death education* se ha ido configurando progresivamente como un ámbito específico de reflexión y práctica dentro de las ciencias de la Educación. Aunque sus orígenes como disciplina se entrelazan con la psicología, la tanatología, la medicina o la enfermería. Desde una perspectiva pedagógica, se entiende en la actualidad como una forma de educación social que aborda las cuestiones relacionadas con la muerte, la pérdida y el duelo, con finalidades formativas, emocionales, cognitivas, éticas y de acompañamiento, en contextos escolares, formación de profesorado y educación superior (Corr y Corr, 2000, Stylianou y Zembylas, 2020).

En el siglo XX, la reflexión científica sobre la muerte comienza a consolidarse con el auge de la tanatología y los *death studies*. La obra de Feifel (1959), es un texto pionero sobre la perspectiva de los estudios modernos sobre la muerte. En ella se defiende la necesidad de finalizar con el tabú generado en torno a la muerte en la etapa contemporánea, enfatizando la importancia del abordaje de las actitudes hacia la muerte, y ayudando a cambiar la forma en la que médicos y psicólogos enfocan la temática, asociada a los pacientes en estado terminal. Posteriormente en la década de 1960 comienza a consolidarse como una disciplina autónoma, emergente en la psicología, con los trabajos de Kübler-Ross (1969) y su obra “*Sobre la muerte y los moribundos*” sobre las experiencias de pacientes terminales, y las cinco fases del duelo. Este trabajo populariza la idea de hablar de la muerte, y asume estas conversaciones trascendentales como terapéuticas y humanizadoras.

A finales de los años 60 y en la década de 1970, se produce un salto cualitativo en la investigación asociada a la temática. Por una parte, se ofertan las asignaturas optativas sobre la muerte, el duelo y la pérdida en contextos estadounidenses y anglosajones, dirigidas a futuros profesionales de la educación, la intervención social y la salud (Corr et al., 2013; Romão et al., 2025).

Por otra parte, surgen los primeros trabajos con un enfoque normalizador, que pretende reducir la ansiedad, fomentar la apreciación de la vida, y preparar al alumnado para afrontar la pérdida. En el año 1977 se celebran las primeras jornadas sobre *el niño y la muerte*, en la Universidad de Rochester (EEUU). Como resultado de esta concentración de investigadores y las reflexiones establecidas en ella, se presenta un programa de educación para la muerte enfocado a niños/as, jóvenes y familias (Sahler, 1979). Esto conlleva las primeras consideraciones de que la *Educación para la Muerte* debía ser una parte indispensable del currículum, por su potencial para ayudar a los niños y las niñas a cambiar sus concepciones sobre la muerte, y promover un mejor desarrollo psicosocial que mejorase problemas psicológicos (Moseley, 1976; Leviton y Fretz, 1979). En esta etapa comienza a indagarse pedagógicamente la eficacia de los modelos novedosos y experimentales que se están utilizando, concluyendo con que técnicas tales como el role playing y los debates ofrecían mejores resultados que los modelos teóricos (Durlak, 1978).

Poco después, comienza a considerarse la importancia de la normalización de la muerte en la infancia, bajo la concepción de que ayuda a reducir el miedo y la ansiedad, y mejora las actitudes y disposiciones hacia la vejez, fomentando la valoración de la vida, la comunicación interpersonal y promoviendo valores personales saludables (Berg, 1982; Eddy y Duff, 1986). En la década de 1980 surgen las primeras investigaciones que otorgan importancia al rol docente en la educación para la muerte, y se comienza a indagar sobre las percepciones y actitudes de docentes en servicio (Cruse, 1982). Además, las familias comienzan a situarse en el foco de atención, siendo una parte indispensable de una perspectiva integradora de la disciplina (McNeil, 1984; Okafor, 1993). Desde la perspectiva pedagógica, se comienza a potenciar el uso de momentos cruciales considerados como idóneos para reflexionar sobre la muerte, utilizando técnicas innovadoras como los juegos de rol o la música (Carson, 1987; Klingman, 1983; Pacholski, 1986).

En los años 90 comenzó a profundizarse en los objetivos de la Educación para la muerte, señalando que debía favorecer la identificación integral de procesos de duelo, desarrollar estrategias resilientes ante la pérdida, reducir la ansiedad ante la muerte, y formar para afrontar el ciclo vital (Aspinall, 1996; Hayslip et al., 1994). Por otro lado, Wass et al. (1990) presentaron un estudio clásico sobre la educación para la muerte, e intervenciones en situaciones de duelo y suicidio, en las escuelas públicas de Estados

Unidos, mostrando que la mayoría de las iniciativas se desarrollaban en base a problemáticas puntuales (muertes de alumnado, suicidios y desastres) y que la planificación preventiva o curricular era escasa o inexistente.

De forma paralela empiezan a crearse asociaciones de profesionales como la *Association for Death Education and Counseling, Education and Counseling*, y aparecen revistas especializadas, entre ellas *Death Education* (En la actualidad, *Death Studies*). En este marco contextual, la *death education* comienza a consolidarse como un ámbito de trabajo en la formación docente y en la educación superior, aunque con un peso mayor en los ámbitos sanitarios y psicosociales que en la formación inicial del profesorado de infantil, primaria y secundaria (Cupit, 2013; Biancalani et al., 2023).

2.1.2. Evolución de la disciplina en las últimas décadas

En la primera década de los 2000, Corr et al. (2000) perfilan las cuatro dimensiones que actualmente abarca la Pedagogía de la Muerte: cognitiva, afectiva, conductual y valorativa. En base a ellas comienza a establecerse un diálogo pedagógico en el que entender la muerte se considera indispensable para la maduración a nivel psicológico del alumnado. La elaboración de duelos sanos, la lucha contra injusticias sociales y la reducción de la violencia escolar se colocan también en el punto de mira (Mantegazza, 2006).

Se vuelve a retomar la labor docente, en torno a la idea de los beneficios que produce la disciplina en el alumnado, y comienzan a surgir técnicas y estrategias para el abordaje del duelo en el entorno educativo (Jackson y Colwell, 2002). Es en este punto cuando comienzan a visualizarse las primeras problemáticas en la implantación de una educación para la muerte de calidad: la formación docente era deficiente (Engarhos, 2013). Además, se incluye el término de “muertes parciales” referido a aquellas pérdidas menores que se desvinculan de la muerte de un ser querido (De la Herrán et al., 2000; De la Herrán y Cortina, 2008).

En la segunda década de los 2000 comienzan a desarrollarse diversos estudios con niños/as y adolescentes. Estos estudios pretenden reconocer manifestaciones de duelo comunes en la infancia, asociadas a problemas conductuales o dificultades de aprendizaje (Cohen y Mannarino, 2011). Surgen propuestas metodológicas, técnicas y recursos para el abordaje de la muerte a nivel escolar y universitario (Bolkan, 2015; Colomo-Magaña, 2016; Galende, 2015; Head y Smith, 2016; Ramos-Pla, 2016; Ramos-Pla et al., 2018a;

Rodríguez Herrero y Goyarrola, 2012). Y continúa la indagación en el conocimiento y las percepciones de docentes universitarios en torno a la temática (Mak, 2013). Se recupera la importancia de las familias en la temática (Turner, 2014). Y nace un enfoque innovador que indaga la importancia de la muerte en personas con necesidades específicas (Rodríguez-Herrero, 2015). En esta década comienzan a incrementarse los casos de suicidio juvenil, y surgen las líneas preventivas asociados a este fenómeno (Davis Berman, 2013; De la Herrán et al., 2019; Serrano-Manzano et al., 2023; Testoni et al., 2021).

2.1.3. Estado del arte en la actual Pedagogía de la Muerte

En la actualidad, percibimos la Pedagogía de la muerte como aquella disciplina científica emergente en el campo de la educación, con un creciente consenso sobre la importancia para el desarrollo emocional y la resiliencia del alumnado (Guerra-Santesteban, 2019). La disciplina educativa se centra en la enseñanza, las metodologías didácticas, las percepciones del profesorado y el alumnado, y todas aquellas cuestiones que se relacionan con la muerte y el duelo desde la perspectiva educativa (Stylianou y Zembylas, 2020; Rodríguez Herrero et al., 2020). En la actualidad recoge diferentes ámbitos, que desde sus inicios incluyen el acompañamiento de duelo y la ética del cuidado, un fenómeno que cada vez va más allá de la muerte y el propio duelo, y abarca por completo el plano emocional, el sentido vital, la resiliencia y la percepción de cómo nos sentimos personalmente, las ideas, los valores y las dinámicas relacionales que construimos (De la Herrán et al., 2025). Sin embargo, su integración curricular sigue siendo limitada y enfrenta resistencias tanto culturales como formativas (Colomo-Magaña et al., 2023; Fornons Casols y Ramos-Pla, 2025; Ramos-Pla y Guardiola, 2018). Comienza a reconocerse en su totalidad la necesidad de abordar la muerte y el duelo, tanto de manera preventiva (previa a la pérdida), como paliativa (tras la pérdida), normalizando esos acontecimientos como parte del proceso vital (Ramos-Pla, 2022).

En la última década, España se ha consolidado como uno de los países referentes en el ámbito. Este incremento en el interés responde a una serie de factores socialmente alarmantes. Por una parte, ha habido un notable incremento de suicidios entre la población juvenil, reflejo de una sociedad española con serios problemas de salud mental (Paricio del Castillo et al., 2023). Las problemáticas de salud mental en la etapa más avanzada de la juventud (16-25 años) parecen deberse a la desestructuración familiar, el impacto de la precariedad laboral, la exposición a videojuegos, el uso excesivo de redes sociales, y una

tendencia general de desesperanza y desolación vivida por los jóvenes (Capdevila-Gaudens et al., 2021; Lázaro-Pérez et al., 2023; López Iglesias et al., 2023; Rodríguez-Sáez et al., 2025).

Por otra parte, la prevalencia del acoso escolar y el ciberacoso en todos los niveles educativos han mostrado un aumento y una persistencia a niveles muy preocupantes en la última década (Calmaestra et al., 2020; Jiménez, 2019). Especialmente, el acoso y el ciberacoso han aumentado deliberadamente tras la pandemia COVID-19 por el uso de la tecnología (Colella et al., 2025; Nieto-Sobrino et al., 2023; Sainz et al., 2023), sumado al acoso sexual y LGTBI+ (Contreras-Merino et al., 2024; Hervías-Parejo, 2023). Este contexto propicia una necesidad incipiente de inclusión de temáticas como la Pedagogía de la Muerte, y especialmente del duelo a nivel contextual español, que fomente el aprendizaje en valores, la escucha activa y los espacios de diálogo, la gestión emocional y la resiliencia educativa, como métodos tanto preventivos como paliativos (García-Navarro et al., 2023; Laranjeira et al., 2023; Rubio-Machuca y Delgado García, 2024; Rubio-Machuca et al., 2025).

2.1.4. Líneas contemporáneas de desarrollo de la Pedagogía de la Muerte.

En las últimas décadas el avance de la disciplina ha sido muy prometedor, se ha incrementado la producción científica derivada de la temática, consolidando líneas de trabajo convergentes. La literatura científica muestra un campo interdisciplinar y en expansión, estructurado en torno a diferentes líneas de trabajo que confluyen en la educación emocional, la ética del cuidado, la formación docente y la ética institucional.

- **Integración curricular, ausencias y presencias en el marco normativo**

En España y en otros países occidentales, el duelo y la muerte muestran ausencias explícitas en todas las leyes educativas. No hay un enfoque explícito de la temática en la educación en contenidos, objetivos y criterios de evaluación que permitan legislar su uso en la educación formal (De la Herrán et al., 2019; Paul et al., 2023; Ramos-Pla, 2020; Ramos-Pla, 2022a; Rodríguez Herrero et al., 2020). La normalización curricular de la muerte y el duelo evidencia una paradoja, entre la relevancia de la temática, y la ausencia casi total en leyes educativas, currículos y planes de estudio. Los trabajos comparativos sobre la presencia de la muerte y el duelo en los currículos autonómicos evidencian que, cuando aparece, aparece de forma fragmentaria, implícita y dependiente de la sensibilidad del profesorado, más que de una garantía normativa estructurada (Rodríguez-Herrero et

al., 2019; Ramos-Pla et al., 2023; Sánchez-Aguilar et al., 2021). Esta ausencia se reitera en las memorias de verificación y los planes de estudio de los grados educativos a nivel nacional (Colomo-Magaña et al., 2021). Por ende, las ausencias legislativas retroalimentan a las formativas, creando un círculo vicioso que genera como resultado una ausencia casi total de la temática en la educación formal.

En los últimos años, la perspectiva ha comenzado a desplazarse de la mera denuncia de un vacío curricular hacia propuestas de intervención basadas explícitamente en el currículum de educación infantil y primaria. Estas experiencias muestran que es posible diseñar secuencias didácticas ajustadas a los objetivos de etapa oficial, sin forzar el currículo, y al mismo tiempo abordar la finitud, las pérdidas y el duelo de forma preventiva y formativa (Sánchez-Águilar, 2021; Ramos-Pla et al., 2023).

- **Formación, percepciones y actitudes del profesorado.**

Esta segunda línea consolidada aborda las percepciones, actitudes y necesidades formativas, tanto en la formación inicial, como en el ejercicio profesional. Los estudios con docentes evidencian niveles de ansiedad ante la muerte, la percepción de ésta como un tabú institucional y social, y una formación prácticamente inexistente sobre acompañamiento de duelo en el aula. Aun así, se identifica como una temática necesaria, y se reclama formación específica en claves personales y profesionales (Colomo-Magaña et al., 2021; 2024). Otros autores destacan la predisposición del alumnado al trabajo de la disciplina desde el concepto de muerte integral, y su relación con la vocación e identidad docente (Rubio-Machuca et al., 2025).

Con respecto al profesorado en servicio, los estudios se centran en el grado de conciencia, disposición y autoeficacia percibida para abordar el duelo y la muerte en el aula (Grigoropoulos, 2022). Se muestran actitudes moderadamente favorables a la inclusión de la temática, y derivadas de su tratamiento, pero a su vez se revela un sentimiento común de desprotección, miedo al conflicto con las familias y falta de criterios claros (Puskás et al., 2024; Stylianou y Zembylas, 2021; Zamora et al., 2024).

- **Percepciones del alumnado de las diferentes etapas.**

Una de las líneas vertebradoras de la disciplina abarca las percepciones, necesidades y aprendizajes del alumnado, diferenciando por etapas educativas. En educación infantil y primaria, los/as niños/as poseen nociones básicas sobre la

irreversibilidad de la muerte y el impacto de otras pérdidas, pero con un vocabulario limitado, cargado de eufemismos heredados; las intervenciones con álbumes ilustrados, metodologías experienciales y trabajo emocional favorecen la expresión de sentimientos, la empatía y la resiliencia, aunque se insiste en la necesidad de evitar eufemismos y reforzar la formación docente para identificar y acompañar adecuadamente estos procesos (Agrelo-Costas y Monciño-González, 2023; Panagiotaki et al., 2018; Puskás et al., 2023, 2024; Rubio-Machuca et al., 2025; Stylianou y Zembylas, 2018, 2018a; Raccichini et al., 2022).

Con respecto a las actitudes y percepciones del *alumnado de secundaria y bachillerato*. En general, se percibe una disposición favorable. El alumnado vincula la muerte y el duelo con sus experiencias personales, y manifiesta una disposición de diálogo con sus familias y con el profesorado. Al mismo tiempo, detectan carencias formativas en el profesorado asociadas al carácter tabú de la temática en la sociedad (De la Herrán et al., 2021). Paralelamente, las intervenciones educativas han mostrado efectos positivos en esta etapa: aumentan la autoeficacia de gestión; mejoran las habilidades de afrontamiento; normalizan pensamientos sobre la finitud; reducen la ansiedad, el miedo y la alexitimia; incrementan la espiritualidad; potencian la capacidad de diálogo sobre temáticas con alta carga emocional; consolidan las capacidades empáticas y de identificación con el otro (Naik, 2024; Raccichini et al., 2022; Ramos-Pla et al., 2020a: Rodríguez Herrero et al., 2023; Testoni et al., 2019a, 2020, 2020b; 2021).

En educación especial, se reclama una Pedagogía de la Muerte inclusiva, basada en recursos audiovisuales y apoyos ajustados que permitan responder a la emergencia espontánea del tema y a las pérdidas parciales, reduciendo el miedo y mejorando la toma de decisiones, a la vez que se subraya, especialmente en casos de discapacidad intelectual severa, la necesidad de recursos específicos, apoyo profesional y formación docente para prevenir o abordar manifestaciones patológicas del duelo (De la Herrán et al., 2022; Eslami, 2023; Rodríguez-Herrero et al., 2013, 2015).

En la universidad, el alumnado reconoce la relevancia de la Pedagogía de la Muerte para su futuro profesional y percibe importantes carencias formativas y elevados niveles de ansiedad ante la muerte propia y ajena; los programas basados en enfoques biográfico-narrativos y creativos reducen dicha ansiedad, fortalecen el sentido vital y promueven habilidades resilientes e introspectivas (Colomo-Magaña et al., 2025; De la Herrán et al., 2025; García-Navarro et al., 2023; Gutiérrez-Sánchez et al., 2024; Martí-

García et al., 2020; Reigada et al., 2021; Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024; Rubio-Machuca et al., 2025).

- **Innovación didáctica**

La línea de innovación didáctica es especialmente dinámica, centrada en el uso de recursos y metodologías activas para trabajar el duelo y la muerte. La literatura ha evolucionado hacia un repertorio amplio de recursos indagados como: canciones, cuentos, cine, cajas de recuerdos, álbumes ilustrados, escritura creativa... (Albacete-Maza et al., 2023; Agrelo-Costas y Monciño-González, 2023; Bertman, 2019; De la Herrán, 2022; Turner, 2014).

En paralelo, se han consolidado metodologías experienciales y participativas como el aprendizaje servicio o el trabajo por proyectos desarrolladas en torno técnicas como: fotovoz, psicodrama, producción de cortometrajes, experiencias de meditación y espiritualidad, arteterapia (Hasha y Kalich, 2019; Stylianou y Zembylas, 2020; Ramos-Pla et al., 2016; Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024; Testoni et al., 2016, 2018, 2021a). Estas propuestas articulan contenidos formativos sobre la temática con experiencias de cuidado, favorecen las competencias resilientes y refuerzan la dimensión ética y relacional de la educación. El giro metodológico es claro, de una enseñanza transmisiva sobre la muerte, a dispositivos pedagógicos que invitan a sentir, pensar, crear y situarse éticamente sobre el duelo propio y ajeno (Rubio-Machuca et al., 2025).

2.2.El profesorado ante la Pedagogía del duelo y la muerte a nivel educativo.

2.2.1. Percepciones y actitudes del profesorado en formación.

Partiendo de la *formación docente inicial* encontramos una concepción clara de tabú ante la muerte, con la tendencia de experimentar niveles altos de ansiedad al abordar la temática; y asociada a dificultades para comprender su significado y otros referentes a estímulos traumáticos. Esto genera una demanda de formación específica que pueda prepararlos para situaciones de pérdida personal y profesional. En esta búsqueda sistemática a través de la percepción de futuros docentes con respecto a la muerte, Colomo-Magaña y otros coautores han realizado investigaciones sistemáticas que permiten arrojar información valiosa acerca de sus percepciones.

Los futuros docentes reconocen haber recibido una formación pedagógica inexistente, pese a ello consideran fundamental la temática para poder acompañar

procesos de duelo con el alumnado y expresan de forma explícita una educación que combine las dimensiones personales y profesionales (Colomo-Magaña et al., 2018); Incorporar la Pedagogía de la Muerte en la formación docente sería crucial para fomentar la salud psicológica del docente (Colomo-Magaña et al., 2021); mejora la disposición ante el abordaje en el aula (Colomo-Magaña et al., 2024).

Nuestros primeros estudios se alinean con estas concepciones realizadas por dichos autores, los docentes egresados del grado de Educación Primaria reiteran la demanda formativa, con la particularidad de integrar el duelo desde la perspectiva global de la pérdida, la preocupación no se deriva sólo del afrontamiento de la muerte, sino de otros tipos de pérdida personal y profesional que acontecen recurrentemente en la vida del maestro y marcan su identidad profesional, incorporando así las huellas del duelo en la identidad profesional, la resiliencia pedagógica y nuevas técnicas que permiten exteriorizar emocionalmente procesos de reconstrucción complejos (Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024; Rubio-Machuca et al., 2025).

2.2.2. Percepciones y actitudes del profesorado en servicio.

Diversos estudios han indagado la percepción del profesorado en servicio sobre el duelo y la muerte desde la perspectiva educativa. Socialmente se trata de una temática tabú, y este reflejo de la sociedad se transmite a la escuela y el profesorado (Case et al., 2017). A pesar de ello, el profesorado en activo muestra una actitud positiva ante la inclusión curricular de la temática, reafirmando la necesidad de revisar los planes de estudio para incluir un trabajo preventivo del duelo, que involucre a todos los agentes implicados, y se fundamente en una formación continua de calidad (Grigoropoulos, 2022; Ramos-Pla et al., 2020, 2023; Ramos-Pla & Camats Guàrdia, 2019; Ramos-Pla, 2022a; Rubio-Machuca et al., 2025).

Cabe destacar la preocupación por algunos factores asociados a la realidad escolar como: la actitud de las familias, el temor a mostrar su percepción personal sobre la finitud vital, o la dificultad para acceder a la literatura de referencia. Son pocos los docentes que han implementado programas pedagógicos relacionados con el duelo. En los casos puntuales en los que ha ocurrido, se relacionan con alguna circunstancia imprevista del aula, aunque se obtiene un elevado grado de satisfacción personal y profesional (Ramos-Pla et al., 2023).

Los docentes de enseñanzas básicas que han sufrido pérdidas significativas, ateos y agnósticos parecen mostrar una disposición más abiertas hacia el tratamiento del duelo (Rodríguez-Herrero et al., 2020a). También parecen repercutir las variables de género, las maestras tienden a mostrarse más cómodas frente a sus homólogos masculinos (Grigoropoulos, 2022). A pesar de ello, existe una motivación y un interés creciente en la temática, que resulta ser de índole tanto personal como profesional (Rodríguez-Herrero et al., 2020a; Sobanska, 2023; Stylianou & Zembylas, 2020; Zamora et al., 2024). Las actitudes ante el duelo y la autoeficacia percibida para abordar la temática en el aula condicionan la comodidad del profesorado, que se declara dispuesto a tratarlo, pero en contextos puntuales y con apoyos externos limitados (Ramos-Pla et al., 2020a; Puskás et al., 2023, 2024).

En el caso del profesorado en servicio la etapa universitaria, la educación para la muerte se percibe como una necesidad clara y simultáneamente desatendida. Aquellos/as que imparten Educación para la Salud declaran contar con una formación residual con respecto a la temática, lo cual sitúa su tratamiento en un plano marginal (Pedrero-García, 2019). No obstante, la vivencia del duelo en esta etapa es continuada, y se desconocen estrategias y recursos efectivos para su abordaje, asociados a la inexistente formación docente (Mak, 2013).

La perspectiva de los/as orientadores/as de centro adquiere un papel relevante, pues se trata de un agente clave al que el profesorado recurre ante la vivencia del duelo escolar. Desde su práctica profesional señalan que el profesorado en activo muestra una escasa conciencia y preparación para abordar la muerte y el duelo, y reclaman una formación integral dirigida a todos los agentes de la comunidad educativa. Dicha formación debe incluir procedimientos claros, recursos didácticos, metodologías activas de intervención, reforzar el papel de la acción tutorial e ir acompañada de programas, protocolos y acciones legisladas pero flexibles, que se adapten a las necesidades concretas del alumnado. Consideran prioritaria la educación para la muerte y el duelo para niños y adolescentes debido a la influencia de las redes sociales, los videojuegos y el tratamiento sensacionalista de la muerte que se realiza por parte de los medios de comunicación (De la Herrán, 2022; Heather et al., 2014; Yubero et al., 2022).

2.2.3. Acontecimientos de duelo frecuentes en el entorno educativo

El duelo entendido como respuesta emocional y psicológica ante cambios significativos, atraviesa de forma constante la vida escolar, y adopta formas muy diversas, que van mucho más allá de la muerte de un ser querido. En el ámbito educativo se ha descrito que los procesos de duelo pueden originarse por pérdidas tanto materiales como inmateriales, que afectan a la seguridad personal, las relaciones y expectativas del alumnado, las familias y el profesorado, teniendo un impacto en el desarrollo emocional, la convivencia de centro y el rendimiento académico (Bastidas-Martínez et al., 2020; De la Herrán et al., 2022; Yubero et al., 2022).

Estas pérdidas se deben diferentes cambios escolares, transiciones o situaciones vividas por el claustro docente (Colomo-Magaña et al., 2021; Testoni et al., 2023). La falta de formación en temática de duelo y la ausencia de protocolos claros para acompañarlos es una barrera recurrente, lo que subraya la importancia de desarrollar estrategias consistentes (Ramos Pla et al., 2020b; Ltyje y Dyregrov, 2023). Reconocer y categorizar los diferentes tipos de duelo en el ámbito educativo permite una visión más profunda del fenómeno educativo, y asentará las bases para diseñar intervenciones específicas que promuevan la resiliencia educativa y el bienestar en los entornos escolares (Mateu et al., 2019). A continuación, se presentan tipos de duelo identificados como frecuentes en el entorno educativo:

- **Separaciones familiares y cambios residenciales:** Este tipo de duelo incluye divorcios, migraciones o cambios de residencia que afectan al alumnado y profesorado al romper sus vínculos emocionales cercanos (Bastidas-Martínez et al., 2020; Testoni et al., 2023).
- **Cambios de ciclo o de curso:** El alumnado y el profesorado enfrentan transiciones como el cambio de etapa o de ciclo, lo que implica pérdidas simbólicas de compañeros y compañeras, o rutinas. Estos cambios pueden generar un elevado grado de ansiedad y una sensación de vacío emocional (Ltyje, 2018; Autores, 2024; Stylianou y Zembylas, 2018; Rubio-Machuca et al., 2025).
- **Fallecimiento de un ser querido:** Es uno de los tipos de duelo más trascendentales. Se incluye la pérdida de familiares, amistades o figuras significativas. Requiere de un acompañamiento sensible por parte de toda la

comunidad escolar (Agrelo-Costas & Monciño González, 2023; Friesen et al., 2020; Lytje & Dyregrov, 2023; Pedrero- García, 2019).

- **Necesidades de apoyo educativo:** Algunos estudiantes enfrentan dificultades para procesar la pérdida derivadas de su situación particular, asociado a las necesidades educativas especiales (De la Herrán, 2022; Eslami, 2023). Además, las familias enfrentan procesos complejos ante la detección de necesidades educativas en sus hijos e hijas.
- **Pérdidas que afectan al docente:** Los docentes como parte indispensable del sistema educativa enfrentan diferentes tipos de pérdidas, personales o laborales que impactan en su desempeño profesional. Es necesario formar a los docentes en preservicio y servicio para poder lidiar con las pérdidas propias, y las del alumnado, aumentando su competencia emocional (Colomo-Magaña et al., 2018; 2021; 2021b; Pedrero- García, 2019; Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024).

2.2.4. Manifestaciones comunes de duelo en el alumnado.

Podemos identificar algunos indicadores que refieren a señales de alarma claras ante el duelo infantil. Deben ser considerados para iniciar los procesos de intervención de duelo en el aula y en el centro (Bastidas-Martínez et al., 2020; De Hoyos López, 2015; Guerra-Santiesteban et al., 2019 Méndez et al., 2019; Mateu et al., 2019; Reverte et al., 2016;).

Es imprescindible comprender que el duelo infantil es complejo de identificar, los niños y las niñas manifiestan el dolor de formas muy diversas, tardando en muchas ocasiones en mostrar indicios claros, y presentando dificultades en la identificación de sus propias emociones (Esquerda y Gilart, 2015). Por ende, debemos tener claro que los niños/as y adolescentes experimentan el proceso de duelo, y este es de la misma índole que el duelo adulto. Precisan figuras de contención y una atención específica para gestionar el dolor, que puede presentarse desde: la ira, la tristeza, la perplejidad, la culpabilidad, la ambivalencia o incluso la suplencia del ser amado (Ainsworth, 1969). La superación del duelo en la infancia no necesariamente pasa por todos los estadios establecidos para el duelo adulto, y no es consecutiva (Ejea, 2011; García y Bellver, 2019; Mateu et al., 2019; Ortega, 2019; Santamaría y Repiso, 2010). Por ello, hemos clasificado algunas de las manifestaciones comúnmente identificadas por el profesorado, que son relevantes y determinantes a nivel escolar (tabla 1).

Tabla 1

Manifestaciones comunes de duelo en la infancia

Manifestaciones comunes de duelo en niños y niñas, y adolescentes	
Emocionales	Reacciones ambivalentes; rabietas; llanto; culpa por la pérdida; miedo y ansiedad por la seguridad de sus seres queridos; apatía; temor excesivo a la pérdida de figuras de apego; ausencia de muestra de emociones; insensibilidad.
Conductuales	Regresiones en el desarrollo como la retención de orina o conductas impropias de la edad; evitación de interacciones; conductas desafiantes o agresivas; hiperactividad o inquietud excesiva;
Cognitivas	Dificultad para interiorizar la pérdida; ausencia de concentración; bajada del rendimiento académico; preguntas reiterativas ante la pérdida.
Físicas	Síntomas psicósomáticos; dolores crónicos sin explicación médica asociada; alteraciones del sueño; pesadillas recurrentes; ausencia de apetito.
Sociales	Deterioro de las relaciones entre iguales; ausencia de interés en actividades lúdicas; deterioro de los vínculos de amistad o relaciones familiares.

2.2.5. Barreras y necesidades docentes frente al duelo escolar y profesional.

La literatura reciente nos permite sintetizar las necesidades clave que surgen en torno a la inclusión de la Pedagogía de la Muerte en el entorno educativo, destacando así las siguientes:

1. **Formación docente:** La formación universitaria en los grados de infantil y primaria, e inexistente en el máster de formación de profesorado de Secundaria, Formación Profesional y Bachillerato. Esta realidad converge con la ausencia de una formación continua en el profesorado en servicio. La falta de habilidades de afrontamiento y enfoques inclusivos limitan el abordaje y el acompañamiento educativo del duelo (Colomo-Magaña et al.,2025; Grigopropoulos, 2022; Fornons-Casolss y Ramos-Pla, 2025; Ramos-Pla, 2022; Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024).
2. **Desarrollo de competencias personales del profesorado:** El profesorado demanda la necesidad de trabajar sobre su propia finitud y duelos, adquirir habilidades de gestión emocional, escucha empática y manejo de situaciones de crisis en el aula, para posteriormente poder acompañar al alumnado, y sus propios

compañeros y compañeras en el claustro (Colomo-Magaña et al., 2026; Riera-Negre et al., 2024; Rubio-Machuca et al., 2025)

3. **Marcos institucionales y legislativos:** La muerte y el duelo no se abordan en los currículums de las diferentes etapas, ni en la legislación educativa (Adams et al., 2025; De la Herrán et al., 2019; Colomo-Magaña et al., 2021; Paul et al., 2023; Rodríguez Herrero et al., 2020). Es necesario contar con protocolos de actuación claros ante el duelo que puedan definir roles entre tutoría, equipos directivos, canales de colaboración con las familias y recursos externos (servicios de salud mental, entidades de apoyo al duelo, recursos médicos y psicológicos...) (Riera-Negre et al., 2024; Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024).
4. **Articulación de redes de apoyo y uso de tecnologías:** El profesorado demanda apoyos externos especializados y materiales estructurados, que faciliten el acompañamiento, o la tutorización mediante las nuevas tecnologías de un alumno/a ante una enfermedad o una ausencia prolongada (Riera-Negre et al., 2024).
5. **Coordinación entre las instituciones educativas y las familias.** Los docentes temen la reacción familiar ante el trabajo del duelo, y revelan necesitar un espacio de seguridad que les permita actuar ante la pérdida a nivel escolar (Stylianou y Zembilas, 2020). A pesar de ello la actitud familiar parece ser positiva y con disposición a la colaboración, reflejando sus propias necesidades de apoyo (De la Herrán et al., 2020; Ltyje y Dyregrov, 2023; Serrano-Manzano et al., 2023; Turner, 2014).

2.3. Metodologías, recursos y estrategias para el trabajo del duelo

El profesorado en servicio y pre-servicio realiza una demanda constante de conocer recursos y metodologías de actuación que puedan ser útiles para el tratamiento del duelo a nivel de aula. Sin embargo, los avances en la disciplina son escasos, derivados de las barreras curriculares presentes en los diferentes países, y la escasa investigación en torno a recursos efectivos dado el incipiente crecimiento de la temática (Colomo-Magaña et al., 2021; 2023). A su vez, el acceso a la investigación en los centros de educación infantil y primaria es escaso, y la colaboración entre investigadores, maestros y profesores es limitada, lo que dificulta esta labor. A pesar de ello, se han identificado diferentes estudios que presentan tanto recursos como metodologías activas y programas específicos que pueden inspirar nuevos planteamientos a nivel escolar y universitario (tabla 2 y 3).

2.3.1. Recursos pedagógicos

A continuación, se presentan algunos recursos pedagógicos localizados en la literatura científica de referencia que pueden ser de relevancia para el abordaje educativo del duelo a nivel de aula. Dichos recursos son adaptables en función de la etapa educativa, las necesidades del alumnado, o el grado de complejidad del duelo a tratar.

Tabla 2

Recursos para trabajar el duelo en el aula

Tipo de recurso	Descripción y beneficios	Autores de referencia
Canciones	En base a una selección de canciones tradicionales para niños, se ha realizado un análisis profundo de inclusión de la temática. Se trata de un recurso que permite el diálogo con total naturalidad sobre cuestiones complejas como el duelo, la muerte, la tristeza, la enfermedad o el desamor. El potencial educativo de estas para transmitir emociones y emociones sociales puede fomentar la expresión emocional y la creatividad del alumnado, contribuyendo a la comprensión de la realidad asociada al duelo.	Albacete-Maza et al., (2023); Colomo-Magaña y De Oña (2014).
Cuentos	Los cuentos abordan de forma implícita y explícita la muerte, el duelo o la educación emocional, actuando como mediadores narrativos que permiten comprender realidades complejas, trabajar la interiorización personal, y exteriorizar emociones.	Bertman (2019); Colomo-Magaña et al., (2016).
Películas	Las películas se presentan como un material audiovisual con diferentes potencialidades como: propiciar la conversación en torno a los diferentes tipos de duelo y la muerte; diversidad de representaciones de duelo; manejo y gestión emocional; conversaciones tempranas con niños/as y adolescentes; y creación de una conciencia emocional de duelo y resiliencia. Es importante seleccionar correctamente la película a utilizar pues algunas involucran conceptos abstractos o irreales sobre la muerte o el duelo.	De la Herrán (2022); Head y Smith (2016); Tenzek y Nickels (2019).

Cajas de vida o de recuerdos	En cajas de recuerdos se incluyen elementos físicos que permiten conmemorar el recuerdo emocional positivo del alumnado incluyendo en ellas: fotografías, enseres personales de personas fallecidas u otros elementos.	Turner (2014).
Álbum ilustrado	Son libros donde imagen y texto construyen conjuntamente el sentido de la historia. Se refleja como un medio útil para adquirir los primeros aprendizajes en torno a la temática. No se trata de contar un cuento, sino de mantener una experiencia estética y una relación afectivo-emocional con la literatura. Permite al niño o la niña actuar como un sujeto activo que reconstruye la semántica de la historia. Se trata de una herramienta de educación emocional potente, que fomenta la dramatización y la normalización de la muerte, a la vez que trabaja la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades lingüísticas.	Agrelo-Costas y Monciño-González (2023).

2.3.2. Metodologías para el abordaje del duelo

Se ha realizado una selección de técnicas metodológicas de investigación, y metodologías activas, extrapolables al aula en diferentes etapas, siendo adaptadas en cada caso, que pueden resultar útiles para el profesorado y la investigación educativa en el abordaje de duelo a nivel escolar.

Tabla 3

Metodologías activas y de investigación para trabajar el duelo en el aula

Metodologías activas o programas	Descripción y beneficios	Autores de referencia
Aprendizaje-servicio	Se trata de una metodología activa que articula de forma intencionada los contenidos con experiencias reales de servicio a la comunidad, especialmente ligadas al cuidado, la vulnerabilidad y el acompañamiento. En el marco de la Educación para la Muerte, se describe como una vía privilegiada para reducir la ansiedad ante la muerte y la alexitimia, al tiempo que favorece el desarrollo de competencias resilientes, la empatía hacia el sufrimiento ajeno y una conciencia ética orientada al	Stylianou y Zembylas (2020); Ramos-Pla et al., (2016); Wheat (2019); Hasha y Kalich (2019);

	compromiso social. Se han realizado desde la perspectiva de los hospicios y los hospitales.	Testoni et al., (2021).
Aprendizaje por proyectos	A través de proyectos integrados se trabajan la muerte, el duelo y el sentido vital siendo los ejes de un proyecto interdisciplinar de educación emocional. Este enfoque permite un aprendizaje experiencial y cooperativo, ofrece tiempos prolongados para la reflexión y el diálogo, y posibilita que el alumnado aborde la finitud desde problemas y situaciones significativas para su propia biografía.	Stylianou y Zembylas (2020); Ramos-Pla et al., (2016)
Fotovoz	La fotovoz se plantea como una metodología participativa en la que el alumnado produce o selecciona fotografías que actúan como mediadores para explorar la muerte, el duelo y la propia trayectoria vital. Los estudios la describen como especialmente útil para la comprensión del significado vital, la reducción de la ansiedad ante la muerte, la exteriorización emocional y el incremento de la capacidad reflexiva, al hacer visibles las representaciones personales y colectivas sobre la finitud.	Raccichini et al., (2022)
Foto-elicitación	La foto-elicitación es una técnica cualitativa que emplea fotografías tomadas por parte de los participantes para estimular los procesos de diálogo, interpretación y construcción de significados. Permite evocar emociones y experiencias asociadas al duelo. Las fotografías actúan como mediadores cognitivos y afectivos que facilitan un aprendizaje más complejo.	Cotán y Álvarez, (2022)
Psicodrama	Se basa en la dramatización de escenas, roles y situaciones vinculadas a la pérdida y al duelo en contextos de enseñanza obligatoria. La incorporación de esta metodología, estrechamente ligada a propuestas innovadoras que integran la espiritualidad en la práctica docente, se asocia con la disminución de la ansiedad ante la muerte, la elaboración de emociones complejas y la mejora de la empatía y de la identificación con el otro.	Testoni et al., (2021a)
Arteterapia	Se trata de una metodología artística, con carácter biográfico narrativo, que resulta útil para la exteriorización emocional de experiencias tanto personales como profesionales de duelo y resiliencia. A través del arte mediado por materiales	Rubio-Machuca y Delgado-García, (2024)

	<p>como la acuarela, se permite la identificación y reconstrucción de procesos complejos de una forma amable para el participante. Es aplicable con matices, y siempre supervisado y validado de forma psicológica en diferentes etapas o contextos educativos. Permite la toma de una autoconciencia emocional, la regulación empática, y la dotación de sentido pedagógico a la pérdida y posterior resiliencia.</p>	
Producción de películas	<p>Consiste en la creación de cortometrajes u otros productos audiovisuales por parte del alumnado en torno a la muerte y el duelo, integrando escritura de guion, puesta en escena y reflexión final. Esta metodología permite trabajar la finitud desde claves narrativas y creativas, favorece la comprensión del sentido vital, contribuye a la reducción de la ansiedad ante la muerte y abre espacios de análisis crítico sobre las propias vivencias y las ajenas.</p>	Testoni et al., (2021a)
Programas mediados por el arte y la creatividad	<p>Incluye el diseño de actividades apoyadas en música, dibujo, color, expresión plástica o escritura creativa como soportes metodológicos para el abordaje educativo de la muerte. Se considera que estos lenguajes expresivos facilitan la exteriorización de emociones difícilmente verbalizarles, permiten la elaboración simbólica del duelo y contribuyen a la construcción de relatos personales y colectivos sobre la pérdida y el significado de la vida.</p>	Bertman (2019); Rodríguez Herrero y Goyorrola, (2012)
Programas que incluyen elementos de meditación	<p>Agrupar propuestas que combinan recursos creativos (imágenes, escritura, dinámicas simbólicas) con prácticas meditativas o contemplativas, en las que la espiritualidad aparece integrada en la experiencia de aula. Los trabajos señalan su potencial para disminuir la ansiedad ante la muerte, favorecer la toma de conciencia sobre la propia finitud, facilitar la exteriorización emocional y profundizar en procesos de reflexión personal y grupal.</p>	Testoni et al., (2021b)
Proyectos con naturaleza y justicia social	<p>Se refieren a proyectos en los que la muerte se vincula explícitamente con el ciclo de la naturaleza, las desigualdades y las injusticias sociales, situando la reflexión sobre la finitud en un horizonte ecológico y ético más amplio. Estas experiencias promueven la sensibilización ante la vulnerabilidad y el sufrimiento, problematizan las condiciones en</p>	Rodríguez Herrero et al., (2015)

	las que se vive y se muere y conectan la Pedagogía de la Muerte con la educación para la ciudadanía crítica.
Programas innovadores con coordinación familiar	Comprenden programas sistematizados en sesiones que integran la Pedagogía de la Muerte en la escolaridad obligatoria y contemplan de manera explícita la participación de las familias como agentes educativos. Se subraya su contribución a la coherencia entre escuela y hogar, a la mejora del acompañamiento emocional ante el duelo infantil y a la apertura de espacios de comunicación intergeneracional sobre la muerte y la pérdida. Sánchez-Águilar et al., (2021)

2.4.El rol docente y competencias frente al acompañamiento educativo.

El acompañamiento educativo ante el duelo sitúa a los/as docentes en un rol en el que confluyen la identidad personal, la biografía profesional y las competencias emocionales específicas (Neimeyer, 2009; 2016). Las situaciones de duelo son cada vez más frecuentes en el aula, por lo que el acompañamiento de este es una responsabilidad creciente para los/as docentes. Se requiere de competencias específicas para apoyar estos procesos de pérdida, por lo que la formación, el apoyo institucional y la claridad de roles son esenciales para que se pueda brindar un acompañamiento educativo efectivo y seguro en contextos de duelo.

El duelo y la resiliencia personal influyen significativamente en la forma en la que los docentes interpretan, afrontan y sostienen situaciones de vulnerabilidad emocional en el aula (Rubio-Machuca et al., 2025). La identidad docente se configura como sostén para comprender cómo el profesorado acompaña los procesos de pérdida en el contexto educativo, en un equilibrio entre las exigencias profesionales, las demandas emocionales y las expectativas institucionales (Day y Gu, 2013).

El rol docente implica ser guía, facilitador, modelo y líder para el alumnado. Es por ello por lo que, se precisa de una serie de competencias clave como las habilidades emocionales, la capacidad de escucha, la gestión de conflictos, el respeto a la diversidad y el compromiso en el desarrollo profesional y personal del alumnado para poder cubrir todas las necesidades y demandas de la educación actual (Sanz-Ponce et al., 2023). Todas estas competencias que exceden lo curricular son necesarias en materia de acompañamiento educativo de duelo. La capacidad para percibir, comprender y regular

las emociones propias y las del alumnado, se asocian con un clima de aula más seguro, un mayor bienestar docente y un menor burnout. Por ello, una identidad docente sólida favorece la creación de ambientes inclusivos y potencia el bienestar emocional del alumnado (Ornaghi et al., 2023; Sanz-Ponce et al., 2023; Zhang et al., 2023).

En este contexto se reconoce el acompañamiento educativo ante situaciones de pérdida o adversidad como parte de las funciones docentes vinculadas a la inclusión la atención a la diversidad y la equidad (De la Herrán et al., 2025; Colomo-Magaña et al., 2024; Rodríguez-Herrero et al., 2019). El propio profesorado señala que el acompañamiento educativo ante el duelo requiere de un conjunto específico de competencias: habilidades para iniciar conversaciones sobre pérdidas y muerte, sensibilidad cultural, control de un lenguaje adecuado a la edad, conexión con los equipos de orientación y dispositivos externos y autorregulación emocional del propio docente (Frei-Landau y Schonfeld, 2025; Levkovich & Gal, 2021).

El principal reto al que se enfrenta el profesorado es la ausencia de estructuras claras, lo cual genera una alta incertidumbre acerca de cuál es su papel. Los desafíos giran en torno a la identificación de estudiantes que están viviendo un duelo, la necesidad de más tiempo asociado al factor tutorial, y la falta de estructuras de apoyo y formación docente (Ltyje y Dyregrov, 2025). Mantener directrices claras es esencial para poder empoderar a los docentes para realizar un acompañamiento educativo de calidad. Es imprescindible brindar apoyo, recursos y formación que permitan a los docentes cumplir con las funciones de acompañamiento educativo.

2.4.1. Impacto de las experiencias de pérdida en la construcción identitaria.

La identidad docente se entiende como una construcción dinámica que integra dimensiones personales, profesionales, biográficas y relacionales, y que se reconfigura a lo largo del tiempo, en función a las experiencias vividas (Aristizábal, 2019; Day y Gu, 2013). Esta construcción responde tanto a las dimensiones individuales como las creencias, emociones, o motivaciones, como a estructuras sociales, contextos institucionales, experiencias formativas y relaciones interpersonales. Todas estas dimensiones y sus factores asociados definen las expectativas que se tienen sobre el rol docente (Escamilla, 2023; Figueroa-Céspedes et al., 2022; Jataco Pérez, 2024; Poveda-Gutiérrez & Sevilla-Santo, 2022; Valdenegro-Fuentes, 2023).

Es por ello que las situaciones de duelo y pérdida, crisis y adversidad, actúan como episodios biográficos críticos que provocan un cuestionamiento de creencias previas, procesos de resignificación personal y pedagógica y pueden reorientar la identidad docente (Pearce y Morrison, 2011). Desde la perspectiva del duelo, estas situaciones se conciben como “experiencias con alta carga emocional” (Figueroa-Céspedes, 2022; Schepens et al., 2009), y actúan como puntos de inflexión que provocan discontinuidades en la narrativa identitaria, pero generan nuevas formas de comprender la vida, la vulnerabilidad y las relaciones con los demás (Mateu et al., 2019; Villaroto y Morcillo, 2024).

Las experiencias con una alta carga emocional tienen un papel decisivo en la identidad docente, transformando la forma en la que este interpreta su propia práctica (Ferrer Rovira, 2022). Todas estas experiencias se filtran de una forma subjetiva, y se resignifica en interacción con otras personas, transformando los aprendizajes identitarios al ser objeto de una reflexión crítica. Por tanto, las historias de vida, el contexto y las vivencias escolares llevan a los docentes a cuestionarse su función en la educación (Adams y McLennan, 2020; Chávez-Rojas et al., 2021; Jataco Pérez, 2024; Valdenegro-Fuentes, 2023). No podemos entender la práctica profesional al margen de los marcos afectivos, éticos y narrativos que surgen de la experiencia individual.

2.4.2. Dimensión patrimonial y biográfica de la identidad docente

La dimensión patrimonial y biográfica de la identidad docente se refiere a aquel conjunto de experiencias vitales, memorias, vínculos afectivos y símbolos que el profesorado reconoce como propios, y que, por tanto, configuran su forma de ver el mundo y de situarse en él (Fontal, 2025).

Las líneas de investigación de Fontal plantean el patrimonio personal como un constructo inherente a las personas, con un marcado carácter social. Son los vínculos con los objetos, espacios o experiencias y su capacidad para activar la memoria afectiva de las personas lo que genera ese proceso de patrimonialización. En este caso no nos referimos a un patrimonio material o tangible, sino que nuestro planteamiento se asocia con el concepto de patrimonio inmaterial, referido a aquel conjunto de prácticas, saberes, tradiciones, modos de relación y expresiones simbólicas que las personas reconocen como parte de su identidad, se trata de un patrimonio vivo, en permanente recreación y transmisivo a través de los procesos educativos, sociales y afectivos (Fontal, 2003; Fontal

y Marín, 2018). En el estudio de Fontal y Marín (2018) se establece la siguiente clasificación de vínculos, que se interrelaciona directamente con el concepto personal y profesional de identidad (figura 2):

Tabla 4

Tipos de vínculos

Tipo de vínculo	Función
(VI) Vínculo identitario	Función identitaria: construcción de la identidad del individuo.
(VF) Vínculo familiar	Función de fortalecimiento del vínculo familiar: refuerzo del lazo identitario que constituye la familia como primer grupo social de pertenencia.
(VT) Vínculo temporal	Función de recuerdo y construcción de la memoria del individuo: supone el recuerdo a largo plazo de una etapa de la vida o de un momento pasado, siempre vivido en relación con el otro.
(VP) Vínculo con el pasado/Infancia	Función de recuerdo y construcción de la memoria del individuo: supone el recuerdo a largo plazo de una etapa de la vida o de un momento pasado, siempre vivido en relación con el otro.
(VR) Vínculo religioso	Función espiritual: refuerzo de las creencias espirituales del individuo, que conforman parte de la identidad esencial del individuo.
(VA) Vínculo afectivo	Función emocional: subraya las emociones positivas en relación con otras personas y ayuda al fortalecimiento de los lazos entre ellas.
(VAm) Vínculo de amistad	Función de fortalecimiento del vínculo con “iguales”: refuerza el lazo establecido.
(VS) Vínculo social	Función social: refuerzo de la relación con los demás, reforzando el papel que se cumple dentro del sistema social.
(VE) Vínculo espacial	Función de generación de raíces: refuerzo del lazo identitario con un determinado lugar o espacio significativo para el individuo en su historia de vida.
(VEx) Vínculo experiencial	Función vivencial: refuerzo del vínculo con el otro a través de una determinada experiencia significativa para el individuo por sus características, por su trascendencia, etc.

Fuente: (Fontal y Marín, 2018, p. 496).

En todos ellos encontramos lo que denominamos desencadenante patrimonial. Se trata del antecedente que pone en marcha el proceso de patrimonialización. Es la percepción de un evento trascendental clave que reclama la atención del sujeto, a

veces de manera latente o no. Ante él se produce una respuesta emocional y un afianzamiento, según el cual el vínculo se fija y permanece en el tiempo. Definimos, en ese proceso, el estímulo patrimonial, en referencia a la señal de que se está patrimonializando. Lo constituye la experiencia subjetiva que acompaña a la experiencia relacionada con el bien, así como con la conciencia de las propias emociones. Profundizamos en la comprensión de los vínculos describiendo los componentes y sus características (Fontal y Marín, 2018, p.497).

Tabla 5

Jerarquía de los vínculos y características de las actitudes relacionadas

Vínculo	Componentes	Características
(VA) Vínculo afectivo	Componente afectivo/Emotivo	Relación de afecto, valoración en clave emocional. Descriptores clave: “me emociona”, “siento”, “sentimiento”, “alegría”, “felicidad”, “tristeza”, etc.
(VF) Vínculo familiar Vínculo de amistad	Componente relacional (VAm)	Relación basada en los lazos o conexiones con otras personas. Descriptores clave: “me recuerda a”, “me une a”, además de descriptores clave que aluden a parentesco.
(VS) Vínculo social	Componente social	Relación que refuerza el sentimiento de pertenencia a un grupo y los lazos con el otro. Descriptores clave: “grupo”, “me siento parte de”, “colectivo”, “conjunto”.
(VP) Vínculo pasado/Infancia (VT) Vínculo temporal	Componente temporal	El vínculo se asienta sobre el recuerdo del pasado, generalmente de la infancia. Descriptores clave: “recuerda a”, “me acuerdo de”, “me transporta”, “vivido”, “cuando”, “me recuerda”, “cuando era pequeña”, “hace años”, “hace tiempo”, “antes”.
(VI) Vínculo identitario	Componente identitario	La clave reside en la incorporación del bien en relación con algún rasgo clave de la identidad del individuo. Descriptores clave: “me define”, “quién soy”, “me veo reflejado/a”, “me identifico”.
(VE) Vínculo espacial	Componente espacial	La construcción del vínculo se sustenta sobre el recuerdo de un determinado espacio, un lugar que se asocia al patrimonio. Descriptores: “lugar”, “donde”, “espacio”, “pueblo”, “calle”,

			“ciudad”, “lugar”, “donde”, “espacio”, “pueblo”, “calle”, “ciudad”, etc.
(VEx)	Vínculo experiencial	Componente experiencial	La relación se sustenta sobre una determinada experiencia. Algunos de los descriptores utilizados son: “experiencia”, “viaje”, “momento”, etc.
(VR)	Vínculo religioso	Componente espiritual	La clave es el refuerzo de una determinada creencia de carácter religioso. Descriptores: “fe”, “creencias”, “virgen”, “religión”, “sentimiento religioso”, etc.

Fuente: (Fontal y Marín, 2018, p.497).

Por ende, el patrimonio inmaterial se afianza en base al sentido de pertenencia con respecto a las emociones vividas, los recuerdos, los lugares o los objetos se incorpora a la identidad de las personas, y en este caso de los maestros y maestras, de forma tanto individual como colectiva (Fontal et al., 2018). No queda impregnada únicamente en la identidad del docente a título individual, sino que cuando se convive en un claustro, se retroalimenta creando un patrimonio de vínculos compartidos entre docentes (Rubio-Machuca et al., 2025). Desde esta perspectiva, la identidad docente incluye una dimensión personal, patrimonial y biográfica: las docentes enseñan en base a los patrimonios personales que ha construido, desde los recuerdos familiares, los espacios significativos, las pérdidas sufridas y como se han reconstruido a ellas, siendo estos hitos de su trayectoria vital aquello que convierten en trasfondo y guía que marca la forma de acompañar al alumnado.

Desde la educación patrimonial, se ha profundizado en la noción de vínculos identitarios con lugares, objetos, prácticas, recuerdos y emociones que actúan como “nudos patrimoniales” en los que se condensa la memoria, afectividad e identidad (Fontal y Marín, 2018; Fontal, 2025). Estos nudos patrimoniales integran las dimensiones personales y afectivas, configurando un entramado simbólico que se sostiene en el sentimiento de pertenencia, y las formas de entender el mundo que adquieren las personas (Álvarez-Rodríguez y Bajardí, 2015; Fontal, 2025; Sánchez-Carretero y Jiménez Esquina, 2016).

Otros estudios sobre patrimonios personales y memorias conflictivas en la formación docente muestran cómo se produce la patrimonialización de experiencias familiares y comunitarias, y situaciones de pérdida, incorporándolas a su identidad y su forma de entender la educación, la justicia social y la ciudadanía (Castrillo et al., 2022;

Tudela-Sancho y Alegre-Benítez, 2024) Estos enfoques refuerzan la idea de que la dimensión patrimonial y biográfica del patrimonio docente es compleja, y no refiere solo a aquellos hitos de la memoria que marcan la identidad a título personal, sino que conectan con un entramado de memorias colectivas que se integran en identidad profesional docente. Estos eventos significativos que marcan la identidad docente suelen situarse en momentos de pérdida, ganancia vital o transición, por lo que se convierten en claves para entender como los maestros/as son capaces de empatizar y acompañar al alumnado y al claustro (Rubio-Machuca et al., 2025)

2.5. Resiliencia pedagógica y competencias para acompañar el duelo

La resiliencia ha pasado de entenderse como un rasgo individual, a concebirse como un proceso dinámico y relacional en el que intervienen factores personales, familiares, escolares y comunitarios que permiten afrontar la adversidad y transformarla en un proceso de crecimiento personal y social (Benítez-Corona y Barrón-Tirado, 2018; Segovia-Quesada et al., 2020).

La resiliencia pedagógica se entiende como aquella capacidad que desarrollan tanto los docentes como el alumnado en el contexto educativo para afrontar situaciones adversas, transformarlas y salir fortalecidos de ellas (De la Fuente-García y Álvarez-Álvarez, 2024). Esta habilidad implica recobrar el sentido, superponer situaciones y acomodarse con éxito a las situaciones, desarrollando competencias sociales, escolares y en el caso de los maestros, vocacionales, a pesar del estrés que esto conlleva (Segovia-Quesada et al., 2020; Preciado, 2014). Puede entenderse como una habilidad social imprescindible (Fornons-Casols y Ramos-Pla, 2025; Rubio-Machuca et al., 2025). No es un rasgo fijo, sino una competencia que se aprende y se potencia a lo largo de la vida, y se potencia en el entorno educativo, permitiendo sostener el desempeño académico, social y vocacional. En este sentido, la resiliencia y la inteligencia emocional son factores clave en el desempeño docente, ya que influyen en su capacidad para afrontar situaciones con alto impacto emocional (Rabal-Alonso y González-Romero, 2023). La frustración y la adversidad son el punto de partida para activar mecanismos de afrontamiento, que convierten el conflicto en oportunidad de crecimiento, cambio personal y profesional (Panez y Silva, 2002; Trujillo, 2011).

Actualmente, el ser humano, independientemente de su etapa vital, se ve confrontado a situaciones de cambio continuo que generan elevados niveles de estrés y

que exigen una creciente flexibilidad cognitiva para poder adaptarse de forma saludable a la realidad en la que vive, lo que implica no solo afrontar situaciones adversas, sino superarlas mediante la adquisición de nuevas competencias; de este proceso dinámico puede derivarse el acceso a niveles de desarrollo superiores que se vinculan a una mayor resiliencia educacional, siendo para ello fundamental la identificación de factores protectores como la activación, la autoeficacia y la competencia educativa, especialmente en contextos de riesgo asociados al fracaso y al abandono escolar temprano (Sousa, 2008). En esta misma línea, la educación para la resiliencia adquiere especial relevancia en contextos sociales caracterizados por la vulnerabilidad, donde la interacción entre factores personales y contextuales condiciona de forma significativa las trayectorias educativas del alumnado y del profesorado (Sousa, 2016).

En el ámbito docente, los profesionales que desarrollan su labor en contextos socioeconómicos y culturales muy precarios afrontan grandes desafíos derivados de la diversidad de necesidades y aspiraciones educativas del alumnado, de la escasa implicación de las familias y de una práctica profesional que, en muchos casos, se orienta más hacia una dimensión social y moral que académica; en este marco, la resiliencia se entiende como una actitud de respuesta ante la adversidad, asociada a factores como la búsqueda del éxito del alumnado, el buen funcionamiento de la escuela y el compromiso con el trabajo en equipo, subrayándose que las respuestas resilientes son específicas de cada contexto social y educativo y no extrapolables entre centros (Sousa y Extremera, 2016).

Desde la perspectiva del ciclo vital, la educación para la resiliencia se plantea también como un eje central en la preparación del adulto para un envejecimiento activo y participativo, al permitir implementar y consolidar capacidades intrínsecas orientadas a la superación de las dificultades propias del acto educativo, marcado por lo irrepetible y lo imprevisible (Sousa y Rodríguez-Miranda, 2015). Finalmente, la resiliencia académica se vincula a los procesos de interacción social entre alumnado y profesorado y a la construcción del conocimiento, destacándose la importancia de experiencias educativas positivas que favorecen la autoeficacia, la autoestima y el éxito académico, facilitando la adaptación a nuevas situaciones de aprendizaje (Sousa y Guerreiro, 2014).

En el plano docente, la resiliencia se apoya en diversos componentes internos que son necesarios para el desarrollo de las competencias de acompañamiento educativo, entre los que destacan:

- El autoconocimiento y la autonomía, que permiten al docente reflexionar sobre sí mismo, tomar decisiones y reorientar sus prácticas (Villalobos-Vergara y Flores-Gómez, 2022).
- La gestión emocional y la inteligencia emocional son dos pilares fundamentales para canalizar las emociones en situaciones adversas, lo que influye en la calidad del desempeño docente y su capacidad para acompañar al alumnado (Rabal-Alonso y González-Romero, 2023).
- La actitud proactiva del docente, basada en la perseverancia, la tolerancia a la frustración y la habilidad de transformar las dificultades en fortalezas son indispensables (Segovia-Quesada et al., 2020; Salvo-Garrido et al., 2020; 2021).
- La creatividad y el sentido del humor como recursos para buscar soluciones innovadoras, relativizar los problemas y mantener el bienestar emocional en contextos adversos (Panez y Silva, 2002; Fernández-Poncela, 2019).

Desde la perspectiva de la pedagogía de la reafirmación, la resiliencia pedagógica se concreta en tres niveles centrales: la refracción, que es la capacidad empática y de autoconocimiento que ayudan a construir un proyecto de vida sostenible; la responsabilidad, vinculada al pensamiento crítico, la autonomía, y la búsqueda de soluciones; y la confianza para enfrentar los riesgos y fracasos sin paralizarse. Estos tres factores son claves para afrontar el duelo a nivel educativo, tanto en los claustros como en el aula, fomentando aprendizajes significativos (Segovia-Quesada et al., 2020).

Paralelamente, en el ámbito educativo la resiliencia se sostiene en base a factores de cuidado, protección y relacionales que se basan en vínculos afectivos entre el claustro y alumnado (Fontal y Marín, 2018; Rubio-Machuca et al., 2025; Salvo-Garrido et al., 2021; Villalobos-Vergara y Flores, 202). En este marco de valores, la educación emocional es una forma preventiva primaria (Bisquerra, 2003), y un pilar para gestionar las reacciones afectivas propias del duelo, entre ellas son relevantes: la competencia emocional para nombrar e identificar las emociones propias; la regulación emocional, que facilita el uso de estrategias de afrontamiento saludables; la autonomía emocional, que integra la resiliencia, autoestima y automotivación; y la competencia social para apoyar al otro y legitimar sus emociones (Bisquerra, 2003; Ramos-Pla, 2022). El desarrollo de estas competencias en los docentes protege del burnout, y permiten acompañar el dolor del alumnado sin negarlo, minimizarlo o evitarlo (Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Lantieri, 2009).

CAPÍTULO III.
Diseños metodológicos



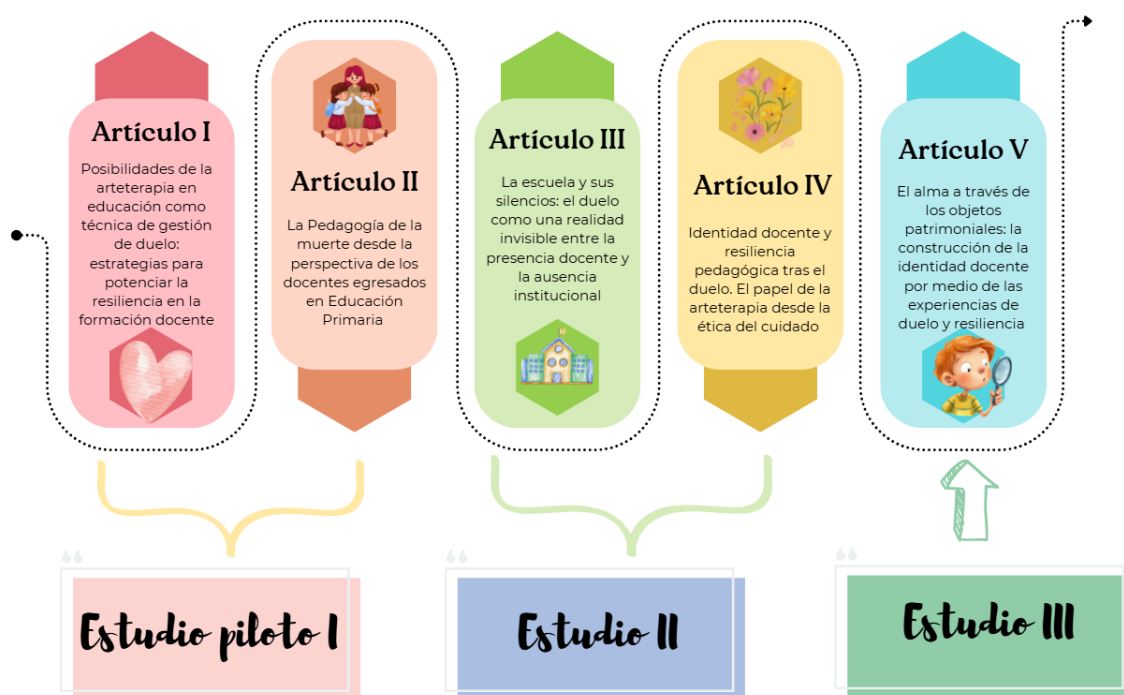
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.

3.1. Estructura y orden de los estudios implicados en el compendio de artículos.

La distribución de la tesis por compendio de artículos se compone de un total de 5 artículos. Se articula en torno a tres estudios diferenciados y desarrollados de forma progresiva y complementaria que permiten abordar el fenómeno del duelo, la resiliencia educativa, el acompañamiento de duelo y la identidad docente desde una perspectiva exploratoria. Esta secuencia de estudios atiende a la lógica de una exploración inicial, una profundización analítica y una consolidación interpretativa llevada a la práctica de aula. La distribución de estudios ha sido la siguiente:

Figura 4

Estructura y orden de los artículos



Los artículos I y II conforman el estudio piloto, orientado a explorar el fenómeno de estudio y a comprobar la viabilidad metodológica de los instrumentos empleados, mediante grupos focales y técnicas biográfico-narrativas, con especial atención a la arteterapia. Esta fase inicial permitió afianzar las bases conceptuales y metodológicas de la investigación.

- El artículo I analiza el potencial de la arteterapia como herramienta pedagógica de exteriorización emocional en contextos formativos, atendiendo a su

contribución al acompañamiento emocional del profesorado y al desarrollo de competencias resilientes personales y profesionales. Presenta un enfoque experiencial, centrado en la vivencia de duelo y resiliencia de los docentes egresados.

- El artículo II profundiza en las concepciones del profesorado egresado sobre el duelo y la pérdida y su relación con la infancia, identifica manifestaciones de duelo infantil reconocidas desde la experiencia personal y formativa, analiza la formación inicial percibida en Pedagogía de la Muerte y valora la necesidad de una preparación específica para el ejercicio docente.

El segundo estudio, integrado por los artículos III y IV, corresponde a la fase de profundización y consolidación metodológica del proceso iniciado en el estudio piloto. Permite afinar el enfoque ya validado (fenomenológico, grupos focales y arteterapia) y ampliar la comprensión del duelo y la resiliencia educativa, orientándose hacia un análisis más estructurado de las percepciones conceptuales y de las experiencias personales, profesionales e identitarias del profesorado.

- El artículo III examina las percepciones de docentes de Educación Primaria en activo sobre la Pedagogía de la Muerte, identificando barreras, necesidades y actitudes ante el acompañamiento del duelo en el aula, así como los tipos de duelo presentes en el entorno escolar. Visibiliza el duelo como una realidad inevitable en la vida escolar y evidencia la tensión entre el compromiso ético del profesorado y la falta de respaldo institucional.
- El artículo IV analiza la relación entre las experiencias personales y profesionales de duelo del profesorado, su impacto en la construcción de la identidad docente y el desarrollo de la resiliencia pedagógica. Incorpora la arteterapia como técnica de exteriorización y resignificación emocional, previamente validada, y centra su análisis en los procesos identitarios, éticos y resilientes del profesorado en activo, mediante codificación sistemática basada en el método de comparación constante.

El estudio III, correspondiente al artículo V, constituye el tercer y último estudio de la tesis. Se orienta a integrar y resignificar los hallazgos previos, trasladando el análisis del duelo y la resiliencia a la formación inicial del profesorado desde una perspectiva transformadora. A partir de necesidades formativas detectadas en Pedagogía de la Muerte, analiza la influencia de las experiencias vitales de duelo y resiliencia en la construcción

de la identidad docente de futuras maestras y maestros, mediante técnicas biográfico-narrativas creativas, y se articula como un proyecto de investigación-acción con proyección replicable en otros contextos formativos.

3.2.Paradigma de investigación.

El paradigma de investigación se entiende como aquel conjunto de principios o normas investigadoras que rigen la actitud científica, y constituyen el conjunto de creencias básicas sobre la naturaleza de la realidad, y del sujeto que la conoce. Se trata de una red coherente de ideas que condicionan las pautas de razonamiento y orientan la acción investigadora (Bisquerra, 2004; Guba y Lincoln, 1994).

Bajo estas premisas, la presente tesis doctoral se posiciona en dos paradigmas complementarios: interpretativo y sociocrítico. Esta elección responde a la naturaleza de los diferentes objetos de estudio: el duelo, la resiliencia docente y la identidad profesional. Se trata de fenómenos educativos complejos y subjetivos, cargados de significados sociales, culturales, experienciales y emocionales. Desde esta perspectiva la combinación de ambos paradigmas permite abordar el fenómeno en sus dos dimensiones principales: la comprensión profunda de los significados atribuidos al duelo, la resiliencia y la identidad docente (interpretativo), y la transformación crítica de las prácticas y realidades educativas del contexto (sociocrítico).

Figura 5

Distribución de artículos en base al paradigma de investigación



El paradigma interpretativo de carácter cualitativo (McMillan y Shumacher, 2005), también denominado fenomenológico, naturalista o humanista, concibe la realidad como una construcción social, múltiple y relativa, configurada a partir de las percepciones y actuaciones de los participantes, desde una ontología relativista que rechaza la existencia de una única verdad objetiva. Desde una perspectiva epistemológica, la producción del conocimiento se sitúa en la interacción constante entre investigador/a y participantes, integrando de forma inseparable los factores sociales y subjetivos del proceso investigador (Muñoz-Catalán y Monteiro, 2016). Metodológicamente, este paradigma se vincula a la investigación cualitativa y al uso de técnicas que permiten comprender las experiencias desde el principio de Verstehen, orientado a acceder al significado que los propios sujetos atribuyen a sus vivencias, acciones y contextos (Taylor y Bogdan, 1987).

Los cuatro primeros estudios se adscriben al paradigma interpretativo, al situar el análisis del duelo, la resiliencia y la identidad docente en el plano de la experiencia subjetiva, emocional y contextualizada, inseparable de la biografía personal y del marco sociocultural en el que se inscribe. Estos fenómenos no se abordan como hechos neutros, sino como realidades construidas desde la vivencia, asumiendo que la realidad educativa solo puede comprenderse desde dentro, a partir de la perspectiva de quienes la experimentan (Taylor y Bogdan, 1987). Desde este posicionamiento, el conocimiento se

configura en la interacción entre investigador y participantes (Guba y Lincoln, 1994), resultando especialmente adecuado para interpretar procesos pedagógicos complejos, atravesados por la dimensión humana y emocional, y para acceder a los significados que las personas atribuyen a sus propias experiencias (Bisquerra, 2004; Cohen et al., 2018).

Por último, el artículo V se sitúa en el paradigma sociocrítico. Este estudio trasciende de la mera comprensión social, y se orienta a la transformación, mediante los procesos de implicación activa, crítica y participativa del alumnado (García-Bellido, 2024; Dávila, 2022). No se limita a interpretar la experiencia de duelo y resiliencia, sino que busca generar un proceso real de transformación en clave identitaria de los docentes en formación. El enfoque sociocrítico permite abordar de forma pertinente los vacíos curriculares detectados en torno al duelo y la resiliencia docentes, concebidos como procesos de carácter colectivo con una influencia en la identidad profesional. Esta orientación coincide con la perspectiva crítica que describía Habermas (1989) al situar el interés emancipador en el centro del conocimiento, y se suma al posicionamiento de Carr y Kemmis (1988) que afirman que la investigación cobra un sentido integral cuando unifica reflexión y acción participativa.

3.3. Diseño metodológico de los estudios.

Los cuatro primeros artículos del compendio (I, II pertenecientes al estudio piloto) (III y IV perteneciente al primer estudio) comparten el mismo enfoque metodológico. Adoptan un diseño de investigación cualitativo, centrado en la comprensión profunda y contextualizada de las vivencias, percepciones y experiencias de duelo y resiliencia de los participantes (Taylor y Bogdan, 1987). Este enfoque contribuye a explorar y profundizar en realidades socioeducativas complejas y particulares, en esta ocasión en cómo el profesorado egresado y en servicio perciben el duelo y la resiliencia, y realidades que derivan de dichos fenómenos en el contexto educativo.

Se adopta un enfoque fenomenológico, cuyo principal propósito es acceder a la experiencia vivida por el profesorado, comprender como esta se estructura, se interpreta y se relaciona con la práctica de aula. La fenomenología se plantea como un camino para volver a la experiencia educativa (Henningsen, 1985). Permite profundizar en los significados compartidos y consensuados por los participantes, y concede protagonismo a la experiencia como fuente del conocimiento, investigando fenómenos complejos como las vivencias de duelo y resiliencia desde la perspectiva de los participantes que los

experimentan e interpretan en base al contexto en el que se encuentran inmersos (Arnal et al., 1992; Castillo-López et al., 2022; Feroso, 1988). Por ello consideramos que:

El método fenomenológico se presenta como un diseño de investigación pertinente para abordar los significados y experiencias educativas y promover un proceso investigador donde los participantes se involucren como sujetos y no como objetos de estudio. Los resultados permiten afirmar la adaptabilidad del método a diferentes contextos, temáticas y circunstancias, dando lugar a procesos de investigación de gran riqueza simbólica que repercuten positivamente en los contextos investigados (Castillo et al., 2022, p.19).

Se adopta un diseño cualitativo de estudio de casos, adecuado para analizar realidades complejas que requieren de una aproximación intensiva y detallada. En el primer caso en el contexto de docentes egresados del Grado de Educación Primaria, y en el segundo caso de docentes en activo en los centros de la provincia de Huelva. Los diseños de estudio de caso han permitido examinar en profundidad situaciones educativas derivadas de los procesos de duelo y resiliencia, tanto personales como profesionales de los participantes, profundizando en su comprensión de los distintos fenómenos. Permiten así una exploración profunda de contextos concretos, procesos biográficos, vivencias docentes e identitarias y cómo ha sido su elaboración pedagógica (Beltrán y Bernal, 2020; Gómez Núñez et al., 2020). Esta elección resulta especialmente pertinente cuando los fenómenos implican dimensiones identitarias, emocionales y relacionales que sólo pueden comprenderse desde la profundidad del propio contexto (Álvarez-Álvarez y San Fabián, 2012).

El tercer estudio (V artículo) adopta un diseño de corte cualitativo, en concreto de investigación-acción. Al ser un proceso secuencial, tras indagar en los estudios previos, y en base a la detección de necesidades de los docentes en formación del grado de primaria, se adopta esta metodología participativa, con la finalidad de promover un proceso de transformación personal, formativo y profesional en los participantes.

La investigación-acción reconoce que el investigador y los participantes tienen perspectivas individuales que pueden influir en la dirección de la investigación. La validez y la autenticidad de la investigación acción dependen de que aquellos involucrados en ella estén conscientes de sus intereses y valores personales, los cuales dan forma a su propio compromiso (O-Halon, 2018, p.103).

En base a este criterio de compromiso y participación del grupo y el investigador podemos afirmar que este diseño permite a los participantes analizar de forma crítica su propia experiencia, generando un conocimiento (Delgado-Algarra, 2015; 2017) que se retroalimenta de forma comunitaria y permitiendo indagar en su propia identidad docente, y el origen de su vocación desde la resignificación de experiencias vinculadas al duelo y la resiliencia. En base a las dinámicas que se establecen en el proceso de investigación-acción es importante reafirmar que:

Los participantes negocian un proceso que puede involucrarlos en la recolección interactiva de datos que rebasa las fronteras de la investigación tradicional. La investigación participativa también es inclusiva, porque inevitablemente implica buscar las visiones y percepciones de quienes contribuyen y participan en ella: involucra al docente investigador en interacción con quienes contribuyen y participan, lo que cambia las dinámicas de investigación (O-Halon,2018, p. 106).

Por tanto, en este proceso planificado y mediado, el alumnado es sujeto y no objeto de investigación. Pretendiendo indagar en cuestiones profundas que construyen la arquitectura de su identidad profesional desde el concepto vocacional, y anclado a las situaciones más impactantes de la propia experiencia vital, la pérdida y la ganancia, el duelo y la resiliencia. A pesar de ser una búsqueda inicial de sentidos individuales, se convierte en un compendio como parte de un futuro claustro pues *“las acciones son fundamentales para el logro de propósitos colectivos, pero también la reflexión o la reflexividad colectiva”* (Rocha-Torres, 2016, p. 32).

En base a ello, se siguió la secuencia habitual del proceso, adaptada a las necesidades del contexto objeto de estudio, diseñada de forma conjunta entre el equipo investigador y el alumnado participante:

Figura 6

Esquema del proceso de investigación-acción



- **Diagnóstico:** Conocer el punto de partida en el que se encontraba el alumnado con respecto a su formación en Pedagogía del Duelo, Educación Patrimonial, y su propio desarrollo personal e identitario. (Detección de necesidades).
- **Planificación:** Selección de estrategias metodológicas y técnicas creativas, y construcción participativa del proyecto.
- **Acción:** Desarrollo de actividades con base en el objeto patrimonial para la indagación personal identitaria y vocacional del alumnado, de forma individual y comunitaria.
- **Reflexión:** Fortalecer la identidad docente mediante la creación de un patrimonio docente compartido, con base en las experiencias de pérdida y ganancia vital.
- **Replanificación y propuestas de mejora:** Localizar fortalezas y debilidades del proyecto para iniciar nuevamente la secuencia. (Aplicación posterior a Máster de Profesorado en Secundaria, y Grado Educación Infantil).

Tras este proceso, y teniendo en cuenta lo indagado, se mantiene la premisa de que la investigación-acción participativa reconoce a los participantes como agentes activos en la comprensión y reconstrucción de su itinerario emocional y docente,

coherentemente con los presupuestos sociocríticos que vinculan a la investigación con la transformación ética y pedagógica (Núñez-Rojas et al., 2021).

3.4.Participantes

La muestra total está compuesta por tres grupos participantes y presenta una heterogeneidad coherente con el enfoque cualitativo del estudio, orientado a profundizar en el duelo y la resiliencia en el contexto educativo a lo largo de las distintas etapas de la trayectoria docente. Se prioriza la significatividad de los casos y la profundidad interpretativa, sin pretensión de generalización estadística. Los participantes se organizan en tres perfiles vinculados a la educación en la provincia de Huelva: docentes egresados del Grado en Educación Primaria, docentes en formación y docentes en servicio.

En los artículos I y II, correspondientes al estudio piloto, se empleó un muestreo no probabilístico e intencional mediante la técnica de bola de nieve. Los criterios de inclusión fueron la vivencia de experiencias personales de duelo, ser egresados del Grado en Educación Primaria de la provincia de Huelva entre los cursos 2020-2022 y estar cursando estudios de máster en la Universidad de Huelva. A partir de cuatro sujetos de confianza se conformó una muestra final de 16 participantes en el primer estudio y 21 en el segundo, con edades comprendidas entre los 23 y los 55 años. Se organizaron cuatro grupos focales, si bien uno de ellos se realizó en formato online, lo que impidió el desarrollo de la dinámica arteterapéutica y explica la variación muestral entre ambos estudios. Las variables de género, edad y procedencia fueron aleatorias.

En los artículos III y IV se recurrió a un muestreo no probabilístico e intencional para seleccionar a 23 docentes en activo de Educación Primaria, pertenecientes a tres centros de la provincia de Huelva con perfiles diferenciados: un centro de difícil desempeño, uno de nueva creación y uno con trayectoria consolidada. La muestra se configuró atendiendo a criterios de acceso y significatividad, sin pretensión de generalización. Los criterios de participación fueron la experiencia de duelo personal o profesional durante el ejercicio docente y la voluntariedad. La distribución de participantes es la siguiente CEIP I (8 participantes: 6 mujeres y 2 hombres); CEIP II (9 participantes: 6 mujeres y 3 hombres); CEIP III (6 participantes, mujeres). El desequilibrio de género responde a la composición real del profesorado de Educación Primaria en España, mientras que la diversidad de edades y trayectorias profesionales favorece una comprensión amplia de los procesos de pérdida y resiliencia.

El artículo V empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a un grupo natural de cuarto curso del Grado en Educación Primaria. La muestra estuvo compuesta por 60 estudiantes, con edades entre los 20 y los 46 años, que participaron en experiencias formativas de carácter reflexivo y vivencial.

3.5. Instrumentos y técnicas de recogida.

En el estudio piloto I y el estudio II, de entre las diversas técnicas de investigación cualitativa, y en base a otros estudios previos realizados en la temática de estudio, hemos optado por utilizar **grupos focales** (Lytje, 2018; Puskás et al., 2023; Rodríguez Herrero et al., 2022; Serrano Manzano et al., 2023; Serrano Manzano et al., 2024). Bajo la consideración de que se trata de un método de investigación idóneo para profundizar en las percepciones, experiencias, actitudes y los significados construidos colectivamente en torno a fenómenos complejos. Consideramos esta técnica adecuada al objeto de estudio seleccionado pues el duelo, la resiliencia y la identidad docente son fenómenos situados en el ámbito relacional, emocional y simbólico.

Se trata de una técnica idónea para profundizar en las percepciones educativas de duelo, además de resultar versátiles para exponer y contrastar opiniones sobre la realidad estudiada. Desde una perspectiva interpretativa, posibilitan el acceso a la experiencia vivida, no como un relato aislado, sino como una construcción social que emerge del discurso compartido y los silencios significativos. Además, dada la complejidad temática, consideramos que volver a espacios de reflexión donde el duelo y la resiliencia se dialogan de forma comunitaria permite romper una parte del tabú social existente en torno a ellos, fomentando la creación de vínculos entre los miembros del claustro, y los grupos de compañeras/os, incidiendo en la empatía y el acompañamiento basado en la ética del cuidado. En los estudios realizados, el grupo focal ha actuado como un catalizador de recuerdos y reflexiones, permitiendo la resignificación de las experiencias personales y profesionales, e incidiendo en la creación de redes de apoyo.

Se han tenido en consideración algunos factores para la conformación de grupos focales que son una premisa básica en su uso (Benavides-Lara et al., 2022; Reyes, 1999; Rodríguez y Cerá, 2002):

- 1) Los grupos focales deben ser homogéneos para posibilitar la interacción entre los participantes y que estos puedan matizar y debatir cuestiones en función a las perspectivas y opiniones de los demás.

- 2) Se trata de seleccionar grupos específicos con participantes que tengan características comunes para participar en el estudio.
- 3) Los grupos focales deben estar constituidos en base a un número limitado de personas, entre 4 y 10 participantes.
- 4) Debe existir la figura de un moderador que guíe la interacción entre los participantes.
- 5) El instrumento base es el guion de grupos focales que muestra los temas sobre los que versará la entrevista grupal

La elaboración de los guiones utilizados se ha realizado en base al análisis riguroso de literatura previa sobre Pedagogía de la Muerte, duelo, resiliencia pedagógica e identidad docente, integrando las aportaciones de diferentes estudios desde las dimensiones educativas, emocionales y éticas. Pueden observarse las líneas de discusión en los estudios I, II, y III. Estos guiones se han sometido a juicios de experto en metodología cualitativa, psicología clínica especializada en duelo, pedagogía de la muerte e investigación sociocultural, con la finalidad de evaluar la claridad, pertinencia y adecuación de las líneas de debate, la ética de los contenidos y la sensibilidad emocional para trabajar con experiencias de pérdida complejas.

La **técnica arteterapéutica** incorporada en los estudios piloto I y estudio II, se selecciona de forma complementaria al uso de grupos focales con la finalidad de explorar las dimensiones emocionales, simbólicas e identitarias asociadas al duelo y la resiliencia docente. Su uso se justifica en base a la necesidad de contar con mecanismos empáticos, éticos y sensibles que permitan acceder a experiencias y emociones complejas de verbalizar.

Las intervenciones arteterapéuticas resultan idóneas para exteriorizar emociones y favorecen el proceso de reconstrucción personal a raíz del duelo (Mayo, 2018; Guerra et al., 2018). En el ámbito pedagógico, la arteterapia se centra en el relato biográfico y la experiencia vital (Del Río Diéguez y Torres, 2025; Lage de la Rosa, 2020). No se pretende que los participantes tengan destrezas técnicas, sino que, en un entorno amable favorecido por la música, y la fluidez del material artístico, en este caso mediante el uso de acuarelas, sean capaces de exteriorizar sus vivencias y aprendizajes significativos (Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024). El carácter colaborativo de estas dinámicas es fácilmente combinable con la realización de grupos focales, y diversos estudios corroboran su

idoneidad para trabajar el duelo (Jaramillo Serna, 2020; Miras-Ruiz, 2023; Triviño-Cabrera y Vaquero-Cañestro, 2020).

De forma complementaria, en el artículo V se incluyeron dos técnicas biográfico-narrativas de carácter creativo. La **foto-elicitación** es una técnica visual que permite acceder a significados experienciales y emocionales que no emergen con igual profundidad sólo de forma verbal (Cotán y Álvarez-Díaz, 2022; Mannay, 2017). A través de la inclusión de fotografías con referencia en los objetos patrimoniales del alumnado, se favorece la evocación de recuerdos y memorias con sentidos biográficos. En el marco de la formación docente esta técnica se alinea con las metodologías participativas e interpretativas que permiten situar a los participantes como protagonistas del proceso de investigación-acción. Su propia mirada y la experiencia narrativa que la acompaña son la base de un proceso introspectivo de búsqueda identitaria.

Las **líneas de vida** se utilizan como técnica biográfico narrativa que permite reconstruir las trayectorias personales (Jiménez-Martínez, 2023), de forma complementaria a la foto-elicitación y el uso de objetos patrimoniales, crean un marco idóneo donde los docentes en formación pueden reconstruir su identidad docente y vocacional en base a la pérdida y ganancia vital. Se trata de una técnica que favorece la narrativa en base al orden establecido por los participantes de hitos de su propia vida (Sheridan et al., 2011). En investigaciones realizadas en contextos complejos actúan como estructurantes del relato, propiciando un discurso reflexivo (Pell et al., 2020). En contextos universitarios resultan pertinentes para investigar trayectorias de aprendizaje y procesos identitarios (Hernández-Hernández et al., 2024).

La **inclusión de objetos patrimoniales** actúa como mediadores idóneos para guiar la narración en base a las dos técnicas descritas con anterioridad. Estos activan el recuerdo, trascendiendo de la dimensión material del objeto para indagar en la dimensión simbólica de estos, en base a vínculos emocionales, simbólicos e identitarios que las personas establecen con ellos (Fontal & Marín, 2018; Gómez-Redondo, 2017; Pastor-Pérez & Díaz-Andreu, 2022). En contextos educativos, su uso permite conectar con la experiencia vital del sujeto y construir significados (Gómez-Redondo, 2014; Morón-Monge & Morón-Monge, 2018), favoreciendo el autoconocimiento y la reflexión compartida, especialmente cuando se abordan vivencias complejas como la pérdida, la ausencia o la transformación personal.

Cada uno de los estudios incorpora un sistema de categorías previamente validado, diseñado para el análisis del contenido generado en la fase de recogida de información y explicitado en los artículos I, II, III, IV y V. Estos sistemas categoriales funcionan como ejes vertebradores del análisis, al permitir organizar, interpretar y estructurar la información en torno a categorías y subcategorías que orientan la comprensión del fenómeno investigado.

3.6.Procedimiento de recogida y análisis de la información.

En el estudio piloto (artículos I y II) y en el estudio II (artículos III y IV), la recogida de datos se realizó mediante grupos focales. Cada grupo participó en dos sesiones, con una duración máxima de 90 minutos, incorporándose en la segunda una dinámica arteterapéutica orientada a facilitar la exteriorización emocional de vivencias de duelo, con una duración aproximada de 30 a 45 minutos. Las sesiones fueron registradas en formato audio y vídeo, transcritas de forma literal y devueltas posteriormente a los participantes para garantizar la fidelidad de los datos. Las fechas se establecieron según la disponibilidad de los grupos. En el caso de los docentes egresados, las sesiones se desarrollaron en espacios de la Universidad de Huelva, mientras que con el profesorado en servicio se realizaron en sus respectivos centros educativos.

El análisis del discurso se llevó a cabo con el software MaxQda v.24, siguiendo los sistemas categoriales definidos para cada artículo. El procedimiento analítico se sustentó en criterios de triangulación metodológica, mediante codificación temática basada en el marco conceptual de la Pedagogía de la Muerte y el duelo. El análisis consensuado permitió contrastar interpretaciones, reducir sesgos individuales y reflejar la diversidad de experiencias, percepciones y prácticas docentes. De forma complementaria, en el artículo IV se incorporó un análisis de tendencias por centro como elemento adicional de triangulación.

En el estudio III (artículo V), propio del proceso de investigación-acción, se recogieron materiales visuales derivados de la fotoelicitación y las líneas de vida, junto a narrativas escritas y relatos orales, a lo largo de seis sesiones de aula. El proceso contó con acompañamiento emocional continuado. El análisis se realizó con MaxQda v.24, combinando un análisis de tendencias y un análisis de evidencias centrado en los fragmentos narrativos y visuales más significativos, garantizando el rigor y la coherencia interpretativa.

El análisis del informe de resultados de la presente tesis doctoral se ha desarrollado mediante un enfoque cualitativo, sustentado en la codificación temática, el análisis comparativo entre documentos y la triangulación de evidencias, incorporando de manera complementaria procedimientos de carácter cuantitativo orientados al análisis de similitudes entre códigos. Se ha empleado nuevamente el software MaxQda v.24, siguiendo el siguiente esquema: codificar segmentos asociados a las categorías y subcategorías del sistema; comparar los documentos mediante diferentes analíticos; detectar coincidencias por co-codificación y relaciones entre códigos, y generar matrices de similitud que permiten identificar patrones de relación y proximidad entre categorías. El análisis se basó en una codificación sistemática alineada con el sistema categorial definido, asegurando la trazabilidad entre las evidencias, los códigos y su procedencia en cada estudio.

Se ha generado un sistema categorial integrador (tabla 4), diseñado específicamente para el análisis transversal de los resultados de los cuatro artículos que componen el compendio de la tesis doctoral. Se trata de un sistema inductivo-deductivo, construido a partir de la interrelación entre los datos empíricos de los diferentes estudios, los sistemas de categorías previamente validados para cada artículo y los fundamentos teóricos que sustentan la tesis doctoral. El sistema se articula en torno a cuatro categorías centrales, coherentes con los objetivos del estudio, se incluyen subcategorías, indicadores y descriptores que permiten organizar, interpretar y comparar la información procedente de diferentes contextos y perfiles docentes. Las categorías que estructuran el análisis y los ejes conceptuales de la tesis doctoral son:

- a) Concepciones educativas de duelo (CD): recoge el duelo como una realidad vital y escolar, en ella se conceptualiza y define el duelo desde la perspectiva de los participantes. Se identifican pérdidas escolares, vitales y profesionales asociadas al concepto de duelo, y se analiza la legitimación del duelo como una responsabilidad educativa.
- b) Duelo en el contexto escolar (DE): reconoce el duelo como una realidad situada en la educación, clarifica los tipos de duelo comúnmente identificados por los participantes, manifestaciones en el alumnado, barreras que dificultan la intervención y necesidades docentes frente al duelo.
- c) Respuesta docente frente al duelo (RD): describe cómo actúa el profesorado ante el duelo escolar en base a su disposición y autoeficacia, las metodologías y

recursos empleadas, competencias socioemocionales aplicadas, y redes de apoyo que sustentan al docente frente el duelo.

- d) Identidad docente y resiliencia (ID): analiza el impacto del duelo en la biografía y la construcción identitaria del profesorado desde la experiencia vital, los vínculos con repercusión identitaria, el cambio en los valores tras el duelo y su repercusión pedagógica, el desarrollo de la resiliencia, y la transferencia de estos aprendizajes a la práctica educativa.

Tabla 4

Sistema de categorías

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Descriptor
1. Concepciones educativas del duelo.	1.1. Concepto de duelo y pérdida	Definición de duelo; tipo de pérdidas reconocidas	Duelo entendido como proceso de adaptación ante pérdidas significativas; reconocimiento de pérdidas físicas y simbólicas, parciales o totales, personales y profesionales, más allá de la muerte
	1.2. Sentido formativo y normalización del duelo en el contexto escolar	Valor pedagógico atribuido al duelo	Duelo concebido como experiencia vital educable y recurrente; conexión con educación emocional, ética del cuidado y desarrollo integral; o visión del duelo como tema privado/tabú
2. Duelo en el contexto escolar	2.1. Tipos de duelo en el contexto educativo	Diversidad de situaciones de pérdida identificadas	Reconocimiento de duelos del alumnado, del profesorado y del centro; pérdidas por fallecimiento, separaciones, migraciones, transiciones escolares, cambios profesionales
	2.2. Manifestaciones del duelo en el alumnado	Indicadores emocionales, conductuales, cognitivos y sociales	Expresiones emocionales ambivalentes, cambios conductuales, dificultades de concentración, somatizaciones, alteraciones relacionales y de pertenencia
	2.3. Barreras de actuación frente al duelo	Dificultades percibidas por el profesorado	Falta de formación específica, ausencia de protocolos, presión familiar, miedo a intervenir, carencias de tiempo y apoyo institucional
	2.4. Necesidades docentes frente al duelo	Demandas formativas, emocionales o institucionales	Necesidad de formación específica, acompañamiento emocional, espacios de reflexión, apoyo interdisciplinar, protocolos claros,

			respaldo institucional y cuidado del bienestar docente
3. Respuesta docente frente al duelo.	3.1. Disposición y autoeficacia docente	Actitudes y seguridad percibida ante el duelo escolar.	Predisposición favorable o evitativa; sensación de competencia o desprotección; dilemas éticos y emocionales ante el acompañamiento
	3.2. Metodologías pedagógicas de acompañamiento, normalización y gestión	Uso de enfoques, estrategias y recursos pedagógicos frente al duelo escolar.	Metodologías activas y experienciales (tutoría, narrativas, arte, proyectos); estrategias de diálogo y expresión emocional; recursos didácticos ajustados a la etapa
	3.3. Competencias de acompañamiento emocional al alumnado	Habilidades socioemocional es aplicadas	Empatía, escucha activa, validación emocional, lenguaje ajustado a la edad, contención emocional, cuidado del clima de aula
	3.4. Redes de apoyo del docente	Percepción de apoyo emocional y profesional	Coordinación con orientación, familias y agentes externos; Vivencia de apoyo institucional o entre iguales, o de aislamiento, y su influencia en el bienestar y la capacidad de acompañar el duelo en la escuela.
4. Identidad docente y resiliencia	4.1. Experiencias biográficas de duelo	Narrativas personales y profesionales de pérdida	Experiencias vitales significativas de duelo que actúan como hitos biográficos y desencadenantes identitarios
	4.2. Vínculos significativos con repercusión identitaria	Tipos de vínculos configurados o resignificados a partir del duelo	Presencia de vínculos afectivos, relacionales y simbólico-identitarios asociados a experiencias de duelo y resiliencia, con incidencia en la identidad docente
	4.3. Reconfiguración de la identidad docente	Cambios en valores y mirada pedagógica	Transformaciones en creencias, sensibilidad ética, comprensión de la vulnerabilidad y del rol docente tras experiencias de pérdida
	4.4. Resiliencia pedagógica y transferencia.	Procesos de afrontamiento y aprendizaje	Desarrollo de competencias resilientes: autorregulación emocional, autoeficacia, compasión, crecimiento personal y profesional, transferencia de valores resilientes al aula

3.7.Principios éticos

El compromiso ético ha estado presente de forma transversal en todo el proceso de investigación, tanto en el diseño y desarrollo de los artículos que conforman el compendio de artículos, tal como se especifica en cada uno de ellos, como en la redacción y difusión de datos obtenidos. La temática central de la tesis: el duelo, la resiliencia pedagógica y la construcción de la identidad docente, poseen una especial relevancia social y educativa, al abordar experiencias vitales ineludibles con una alta carga emocional, que atraviesan los contextos formativos, educativos y la propia práctica docente.

Siguiendo los principios de procedimiento y éticos propios de la investigación educativa cualitativa (García-Prieto, 2015; Cuba y Lincoln, 1994), esta investigación mantiene los criterios de rigor, responsabilidad y cuidado a los participantes. Al situarse en el ámbito de las Ciencias de la Educación, y centrarse en relatos con componente biográfico y vivencial, se sitúa a los participantes desde el plano profesional y formativo en el eje central del proceso investigador. En consecuencia, los valores de equidad, negociación, colaboración, imparcialidad, respeto y compromiso han sido pilares fundamentales en todas las fases de los diferentes estudios. Estos principios se concretan en los siguientes ejes éticos:

Figura 8

Esquema principios de procedimientos metodológico



Fuente: Adaptado de García-Prieto (2015, p.176).

- a) **Enfoque progresivo y sensible al contexto**, entendiendo la investigación como un proceso dinámico y abierto, adaptable a los cambios que se producen en la realidad estudiada y las vivencias de los participantes. Se han tenido en cuenta fuentes de información diversas, situadas en un amplio margen temporal, y registrando las condiciones, discursos y significados que adquieren a lo largo del proceso investigador, en relación especialmente con el duelo, la resiliencia y la identidad docente.
- b) **Triangulación metodológica**, mediante el uso combinado de diferentes técnicas cualitativas (grupos focales, técnicas biográfico-narrativas: arteterapia, foto-elicitación y líneas de vida), y el contraste de resultados con investigaciones previas y marcos teóricos consolidados. Se ha realizado un proceso secuencial y constante de interpelación de datos, mediante el contraste de datos de investigación obtenido, fundamentos teóricos y la mejora constante que cada estudio ha inferido en el posterior, basado en los principios de la teoría Fundamentada (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1998). Esta triangulación ha permitido reforzar la credibilidad y consistencia de los hallazgos, evitando interpretaciones unidimensionales de fenómenos complejos y subjetivos (Guba y Lincoln, 1994).
- c) **Revisión y cuidado de los intereses de los participantes**, garantizando en todo momento el derecho a la información, la voluntariedad y la retirada del estudio sin consecuencias. Dada la naturaleza emocionalmente sensible del objeto de estudio, se ha priorizado una relación investigadora-participante, basada en la confianza, la escucha empática, el respeto a los tiempos y los límites personales, evitando cualquier forma de presión o instrumentalización de los relatos biográficos.
- d) **Confidencialidad y protección de la identidad**, se ha asegurado el anonimato de todas las personas participantes mediante el uso de códigos y la eliminación de cualquier fragmento que pudiese resultar identificativo en las transcripciones, textos y publicaciones derivadas.

El compromiso ético de la presente tesis doctoral no se limita al cumplimiento formal de normas deontológicas, sino que se concibe como una dimensión constitutiva del propio proceso investigador. Indagar en el duelo y la resiliencia en la educación implica asumir como principio básico la **ética del cuidado** y la empatía por el otro, la

consciencia del dolor ajeno, y la coherencia entre el objeto de estudio, métodos sensibles de investigación, y una relación amable con quienes comparten sus experiencias, situando a la persona en el centro del conocimiento producido.

CAPÍTULO IV.
Compendio de publicaciones



CAPÍTULO IV. COMPENDIO DE PUBLICACIONES



ARTÍCULO I.

Rubio Machuca B. y Delgado García M. (2024). Posibilidades de la arteterapia en educación como técnica de gestión de duelo: estrategias para potenciar la resiliencia en la formación docente. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 19, e91706. <https://doi.org/10.5209/arte.91706>



Posibilidades de la arteterapia en educación como técnica de gestión de duelo: estrategias para potenciar la resiliencia en la formación docente

Belén Rubio Machuca

Estudiante predoctoral. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, Departamento de Pedagogía, Universidad de Huelva

Manuel Delgado García

Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, Departamento de Pedagogía, Universidad de Huelva. Campus de "El Carmen", Avenida de las Fuerzas Armadas S/N, Huelva (21007)

<https://dx.doi.org/10.5209/arte.91706>

Recibido: 29 de septiembre 2023 • Aceptado: 29 de noviembre 2023

ES Resumen. El proceso de enseñanza y de aprendizaje se encuentra condicionado por múltiples factores y acontecimientos, entre los que se encuentra el duelo. Por parte del profesional de la enseñanza se hace necesario ofrecer una respuesta a dicho acontecimiento. A través de esta investigación se pretende explorar el valor que poseen la arteterapia y la educación artística como técnicas de gestión de duelo en el entorno educativo. Desde un enfoque cualitativo se desarrolla un proceso de observación participante desde el que se analizan las experiencias arteterapéuticas realizadas en 3 grupos de discusión compuestos por estudiantes universitarios egresados del grado de educación primaria y que han experimentado procesos significativos de duelo. Los resultados obtenidos ofrecen la posibilidad de visualizar composiciones artísticas en las que el color, los trazos, los símbolos, las figuras o las formas ayudan a reforzar el mensaje oral que acompaña a la descripción del proceso de duelo (fases) y al grado de conocimiento que se alberga sobre ello. A modo de conclusión, este trabajo contribuye a evidenciar las propiedades didáctico-pedagógicas que posee la arteterapia para la gestión de los procesos de duelo y refuerza la idea de potenciar su uso cotidiano en las aulas.

Palabras clave: arteterapia, duelo, formación docente, pedagogía de la muerte, educación artística.

ENG Possibilities of art therapy in education as a grief management technique: strategies to enhance resilience in teacher training

Abstract. Teaching-learning process is influenced by multiple factors and events, including the grief process. It becomes necessary for education professionals to offer a response to this event. Through this research, it is intended to explore the value of art therapy and art education as grief management techniques in the educational setting. Using a qualitative approach, has been developed a technical participant observation process to analyze art therapy experiences carried out in three discussion groups composed of university students graduated in primary education who have experienced representative grief processes. The results achieved offer the opportunity to view different artistic compositions in which color, strokes, symbols or shapes help to understand the verbal message which goes with the description of the grief process (stages) and the level of knowledge of the participants about the topic. In conclusion, this research contributes to highlight didactic and pedagogical properties that art therapy presents for managing the grief process and strengthens the idea of enhancing this topic in the daily of the classrooms.

Keywords: art therapy, grief, teacher training, pedagogy of death, artistic education.

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 3. Métodos. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias.

Como citar: Rubio Machuca, B. y Delgado García, M. (2024). Posibilidades de la arteterapia en educación como técnica de gestión de duelo: estrategias para potenciar la resiliencia en la formación docente. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 19 (2024), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5209/arte.91706>

1. Introducción

Las características de la sociedad actual hacen necesario capacitar al personal docente en relación a las problemáticas de actualidad para poder atender a los principios de inclusión y equidad (Ainscow, 2020; UNESCO, 2015; Morón, 2011; Rojas-Pernía et al., 2022; Pérez-Romero et al., 2023). Una de las realidades a

las que hay que prestar atención es a la gestión de situaciones estresantes de duelo en la escuela, pues el dolor y la pérdida estarán presentes en las aulas en innumerables ocasiones y por ello hay que contar con herramientas, perspectivas y planteamientos que permitan reconducir el dolor hacia procesos resilientes; es aquí donde adquiere relevancia incluir en los currículos la pedagogía de la muerte, pues esto permitirá cuidar con recelo la salud emocional del alumnado, promoviendo la empatía y la construcción de relaciones socio-afectivas saludables (Guerra et al., 2018; Massa, 2020; Mateu et al., 2019; Ortiz Villalobos, 2020).

En la misma línea, conviene reseñar la importancia de la educación artística como una poderosa herramienta de expresión emocional, fomentando la internalización de valores y facilitando la exteriorización emocional. Su potencial en la gestión y el acompañamiento del duelo permite transformar las experiencias de dolor en oportunidades de crecimiento y fortaleza (Ávila, 2021; Banford, 2009; Cabrera y Cañesto, 2020; Calaf, 2013; Jaramillo-Serna, 2020). En este marco de consideración, surgen dos preguntas esenciales: ¿Son conscientes los futuros docentes de la importancia de la gestión de duelo en la escuela? ¿Conocen las múltiples potencialidades de la educación artística y la arteterapia gestionar el duelo en las aulas?

El propio sistema educativo ha tratado de ofrecer una respuesta a estos interrogantes y la Junta de Andalucía ha presentado el manual de acompañamiento "*Hacia el recuerdo agradecido*" (Odrizola et al., 2023), confiriendo así la importancia de proporcionar a los docentes herramientas concretas y orientación pedagógica para enfrentar de manera sensible estas situaciones emocionalmente complejas.

También la literatura ha tratado de profundizar en el marco de la enseñanza en pedagogía de la muerte y las conclusiones han evidenciado carencias, tanto a nivel formativo, como paliativo en la gestión y el acompañamiento del duelo en la escuela. No obstante, esta es una situación reconocida por el profesorado, quienes expresan la necesidad de disponer de una formación de calidad para el abordaje de situaciones de duelo en la escuela desde la perspectiva de la educación emocional (Colomo Magaña et al., 2018; 2021; De la Herrán y De Miguel, 2019; Ortega, 2019; Ramos-Pla et al., 2018).

1.1. La gestión de duelo desde el ámbito educativo

El duelo es una reacción natural ante la pérdida temporal o permanente, material o inmaterial en la vida de una persona, se asocian a él diferentes fases: negación, ira, negociación, depresión y aceptación (Corral 2022; Mateu et al., 2019). A su vez, existen diferentes tipos de pérdida según su naturaleza: racionales, intrapersonales, evolutivas y materiales (Nomen, 2007), en niños/as difieren en relación al vínculo de apego, implicando la seguridad emocional y el desarrollo de su identidad (Bowly, 1969). La principal diferencia entre el duelo infantil y adulto reside en las manifestaciones de dolor, resultan alarmantes entre otras: reacciones ambivalentes; aislamiento; apatía; problemas relacionales; pánico nocturno; ansiedad por separación; dolor injustificado; bajo rendimiento académico; mutismo selectivo; insomnio; inapetencia... (García-Arce y Bellver, 2019).

La gestión y el acompañamiento de duelo desde el ámbito educativo representan un reto para la educación actual (Ramos-Pla et al., 2021). Es necesario responder a nivel escolar a las necesidades del alumnado y del profesorado ante la vivencia de situaciones de duelo, proporcionando herramientas y acompañando el proceso de reconstrucción personal. Algunas consideraciones para realizar una intervención adecuada se centran en: coordinar las acciones tutoriales con la familia y el resto del equipo docente; comunicar las noticias con la mayor brevedad posible; fortalecer la autoestima; fomentar las habilidades resilientes y de resolución de problemas; reconvertir los momentos de crisis en momentos de oportunidad; fomentar la educación emocional; ayudar a la exteriorización de emociones negativas; trabajar la educación en valores; incluir en los planes de estudio la gestión de situaciones críticas para atender a la salud emocional del aula y el centro educativo (Guerra et al., 2018; Mateu et al., 2019; Ortega, 2019; Santiesteban et al., 2018).

La integración del duelo en el entorno escolar abordado a través de la orientación educativa, la acción tutorial y la educación artística desempeña un papel esencial en el desarrollo del alumnado (Batle, 2009; Corral, 2022; Mayo, 2018; Pierre Klein, 2008), son las encargadas de proporcionar un espacio comunitario e individualizado, en el que pueden expresar sus emociones y recibir el apoyo necesario para comprender y enfrentar su proceso de duelo (Mateu et al., 2019). No obstante, uno de los principales elementos que emerge como condicionante para la gestión y el acompañamiento del duelo desde el ámbito educativo es el factor personal docente, influenciado por sus vivencias personales y moldeado por el contexto cultural y social en el que han crecido (Pedrero-García, 2019). Estos factores producen un impacto en su desarrollo profesional, permitiéndoles adaptar la enseñanza y el acompañamiento a las necesidades del alumnado, la sensibilización que deriva de las experiencias vitales de duelo constituye un elemento crucial para brindar apoyo y contención a los/as niños/as en situaciones de duelo en la escuela (López de Maturana, 2010; Goodson, 2003; Uriarte, 2005).

1.2. La educación artística y la arteterapia en la gestión del duelo en la enseñanza

Hay estudios (Calaf, 2013; Lage de la Rosa, 2020; Sáez et al., 2018) que evidencian la presencia de la educación artística desde el punto de vista formativo fomentando la educación en valores, la inteligencia emocional, la empatía y la sensibilidad. La educación artística cultiva la sensibilidad e integridad del alumnado, enriqueciendo su perspectiva del mundo. A pesar de ello, la música y la educación artística, suelen ser subestimadas y relegadas a un plano secundario (Ávila, 2021), siendo disciplinas que el currículum español no termina de desarrollar, a pesar de su presencia y el desarrollo de competencias, especialmente sociales y cívicas (García y Pablo, 2020). La educación artística contribuye a crear espacios para la exteriorización, la experimentación y los procesos de deconstrucción, las competencias empáticas o la resolución de

problemas, permitiendo así lograr un proceso de aprendizaje para la vida del alumnado y del profesorado (Banford, 2009; Cabrera y Cañesto, 2020).

Por tanto, el arte siempre ha formado parte de las diferentes culturas como medio de expresión comúnmente asociado al duelo y la pérdida. Por sus diversas potencialidades se considera un medio de expresión emocional, el cuál ayuda a dar sentido a las situaciones, facilita la organización emocional y tiene un incalculable valor en los procesos de gestión de duelo; tanto es así que lo hace desde diferentes expresiones artísticas como los cuentos, la pintura, la música... (Colomo-Magaña, 2016; Jaramillo-Serna, 2020; Yoffe, 2003; Zenil y Alvarado, 2007).

El arte como medio de comunicación es un lenguaje universal, que no precisa de la verbalización y, por esa razón se utiliza como proceso terapéutico para la exteriorización emocional (Jaramillo-Serna, 2015). La gestión de duelo es un método muy completo que permite indagar en las emociones, permitiendo liberar sensaciones que produce el proceso de pérdida. Son varios los estudios que mencionan las potencialidades que este tiene para la gestión y el acompañamiento de situaciones estresantes de duelo (Jaramillo-Serna, 2015; 2020; Sierra, 2010) La arteterapia se presenta como una vía creativa para canalizar sentimientos y experiencias, permitiendo que los sentimientos que surgen en torno al dolor puedan ser expresados, trabajando procesos de reconstrucción y desarrollo personal (Dye 2018; Mayo, 2018; Metz et al., 2021).

2. Método

Se ha diseñado una investigación atendiendo a los presupuestos del paradigma interpretativo-cualitativo (Beltrán y Bernal, 2020; Gómez-Núñez et al., 2020), dada la necesidad de obtener una comprensión profunda y detallada que permita reconocer las ventajas que aportan la educación artística y la arteterapia en la gestión de duelo en el ámbito educativo. Para ello se han aplicado los procedimientos ligados a la metodología observacional, en concreto a través del empleo de la técnica de la observación participante, durante el desarrollo de varios grupos de discusión en los que se introdujo la arteterapia como estrategia inmersiva desde la que hacer emanar el discurso entre los participantes (Mayo, 2018; Pierre Klein, 2008).

Con todo, por una parte, se logra documentar el rol del investigador durante el proceso y también fomentar la sensibilidad, el respeto y la empatía con las experiencias de duelo de los participantes (McMillán y Schumacher, 2005; Taylor y Bodgan, 1987) y, por otra parte, mediante la expresión artística compartida, los participantes experimentan una fluidez emocional no verbal, que facilita la exteriorización de sentimientos y emociones. Además, se fomenta la introspección personal, estableciendo conexiones empáticas entre los individuos que forman dichos grupos, fomentando el sentimiento de compañía (Méndez-Suarez et al., 2023).

2.1. Objetivo

Los objetivos a los que se pretende dar alcance con el desarrollo de esta investigación son: Analizar las contribuciones de la arteterapia y la educación artística en la gestión del duelo desde la perspectiva de los docentes en formación e identificar las necesidades formativas de estos para apoyar la gestión del duelo en el contexto escolar.

2.2. Participantes

El planteamiento de este estudio parte de la necesidad de conocer la realidad formativa de futuros profesionales de la docencia, de ahí que el contexto poblacional sean estudiantes egresados de la titulación de grado de Educación Primaria de la Universidad de Huelva; son de interés aquellos que han finalizado por completos sus estudios y que lo han hecho recientemente, en concreto, entre los años 2020 y 2022. La selección de la muestra de informante clave se ha desarrollado a través de un procedimiento de muestreo no probabilístico, intencional y por bola de nieve, tomando como criterio de selección muestral que todos los participantes hayan tenido experiencias vitales de duelo. Se ha partido de cuatro sujetos de confianza, los cuales habían sido estudiantes del grado de Educación Primaria en la Universidad de Huelva durante los cursos seleccionados y, cada uno de ellos aportó el contacto con otras personas. La muestra final alcanzó un total de 16 participantes con paridad de edades (oscilan entre los 24 y 30 años) y sexos (8 hombres y 8 mujeres).

La muestra se dividió en tres grupos de discusión de 6, 5 y 5 participantes respectivamente. Para identificar a los diferentes participantes, conservando su anonimato dada la sensibilidad de la temática a tratar (ver tabla 1), se han asignado diferentes códigos que incluirán la letra "s" y el número de sujeto correspondiente a cada uno de ellos (1-16), y finalmente el grupo al que pertenecen, el grupo 1 será identificado con la letra "a", el grupo 2 "b" y el grupo 3, "c".

Tabla 1. Características de los informantes

Sujeto	Edad	Sexo	Titulación	Provincia	Formación duelo (SI/NO)
s1a	27	Hombre	E. Primaria	Huelva	NO
s2a	25	Hombre	E. Primaria	Huelva	NO
s3a	30	Hombre	E. Primaria	Huelva	NO

Sujeto	Edad	Sexo	Titulación	Provincia	Formación duelo (SI/NO)
s4a	24	Mujer	E. Primaria	Sevilla	NO
s5a	25	Hombre	E. Primaria	Huelva	NO
s6a	25	Hombre	E. Primaria	Huelva	NO
s7b	24	Mujer	E. Primaria	Sevilla	NO
s8b	40	Hombre	E. Primaria	Huelva	NO
s9b	26	Mujer	E. Primaria	Sevilla	NO
s10b	30	Mujer	E. Primaria	Sevilla	NO
s11b	24	Hombre	E. Primaria	Huelva	NO
s12c	30	Mujer	E. Primaria	Huelva	SI
s13c	29	Hombre	E. Primaria	Huelva	NO
s14c	30	Hombre	E. Primaria	Huelva	NO
s15c	23	Mujer	E. Primaria	Huelva	NO
s16c	26	Mujer	E. Primaria	Huelva	NO

2.3. Instrumentos de recogida de información

Se emplean diferentes instrumentos de naturaleza cualitativa para la recogida de datos del estudio. En primer lugar, para evidenciar los resultados obtenidos en el proceso de observación participante se ha utilizado el diario de investigación, que ha permitido a la investigadora datar de manera reflexiva sus impresiones, emociones y percepciones, así como las de los participantes (junto a los conocimientos demostrados) durante el proceso de la experiencia de arteterapia desarrollado a través de los grupos de discusión.

Por su parte, los grupos de discusión se han empleado como estrategia desde la que iniciar un debate en profundidad sobre la conceptualización de la pedagogía de la muerte y el proceso de gestión de duelo en el marco de la formación del docente, el tipo de pérdidas asociadas al concepto de apego en la infancia, la importancia de la formación en pedagogía de la muerte desde la perspectiva universitaria y la propia experiencia vital de duelo orientada a la resiliencia de los docentes, a través de secuencias textuales, el empleo de imágenes (fotolenguaje) y la música previamente seleccionada por la investigadora.

Finalmente, se ha utilizado el registro audiovisual, agregando un nivel adicional de detalle, para capturar de forma visual y auditiva las inferencias derivadas de las sesiones arteterapéuticas, completando así las anotaciones tomadas por la investigadora en el diario de observación.

2.4. Procedimiento y tratamiento de datos

La experiencia realizada con los tres grupos seleccionados se desarrolló en una secuencia cuidadosamente diseñada para explorar el impacto de la arteterapia en la gestión de duelo desde el entorno educativo. Se estableció en primer lugar una comunicación inicial con los participantes, informándoles sobre el estudio y obteniendo su consentimiento para documentarlo de forma gráfica y audiovisual. A continuación, se utilizó la estrategia de grupos de discusión para iniciar el debate en profundidad, esta parte se destinó a la conceptualización del concepto de duelo y pérdida que tienen los/as docentes, las pérdidas asociadas al duelo infantil desde el concepto de apego, manifestaciones comunes del duelo en la infancia, la gestión de situaciones de duelo en la escuela, la relevancia de la formación universitaria en dicha temática y las experiencias vitales de duelo. La segunda parte se destinó al proceso arteterapéutico. El tiempo destinado para el proceso arteterapéutico fue de 30 minutos y de 90 minutos el total de duración de las sesiones incluyendo ambas partes.

Tabla 2. Sistema de categorías

Categorías	
Percepciones sobre pedagogía de la muerte (PME) Percepciones previas sobre pedagogía de la muerte de los participantes.	
Producciones artísticas (PAR) Producciones artísticas realizadas por los participantes y sus explicaciones complementarias.	
Componentes emocionales y color	Observaciones acerca de los colores, las formas y emociones (Maillo et al., 2019)
Fases de duelo	Posibles fases del duelo en base a los componentes artísticos.
Símbolos y metáforas	Símbolos o metáforas que resultan llamativos por sus características. (Maillo et al., 2019)
Interacciones sociales	Figuras humanas en interacción simbólica.

Se introdujo a los participantes en el proceso arteterapéutico, proporcionando una contextualización sobre cómo la expresión artística representa una herramienta eficaz en la exteriorización emocional que surge a raíz de los procesos de duelo. Se proporcionó el material necesario (acuarelas, acuarelas gouache, rotuladores, pinceles, recipiente con agua y papel de acuarela tamaño A6) y durante un periodo de 20 minutos se reprodujo música seleccionada previamente, que combinaba piezas de carácter instrumental y popular, evocando diferentes etapas del proceso de duelo. Los participantes tuvieron la libertad de seleccionar los materiales que consideraron necesarios y las técnicas de dibujo que mejor reflejaran sus emociones. Por último, tras el ejercicio de dibujo, los participantes dialogaron en un entorno grupal, compartiendo cómo se habían sentido con la experiencia, y el significado de sus producciones artísticas.

Finalmente, se realizó la transcripción del material oral, estableciendo un sistema de categorías emergentes de forma inductiva. Se analizaron mediante el software de análisis cualitativo MaxQda 2022.

3. Resultados

A continuación, se presentarán los resultados en base a las dos dimensiones del estudio, la primera de ellas corresponde a las percepciones previas sobre pedagogía de la muerte que tenían los participantes. La segunda muestra las producciones artísticas que realizaron los participantes, acompañadas de su propia descripción y una interpretación.

3.1. Percepciones sobre pedagogía de la muerte en la educación

En la mayoría de los casos, se realiza una asociación directa entre duelo y pérdida, siendo definido como: “un proceso en general de readaptación a una circunstancia que nos sobreviene, no decidido, ni esperado, sino que es la confrontación del cerebro ante algo que ha cambiado de manera brusca y radical nuestra vida anterior” (PME_s13c), al que caracterizan como único y personal: “No se puede esperar que todas las personas vivan el duelo de la misma forma, ni en el mismo tiempo” (PME_s9b). Además, los participantes resaltan diferentes pérdidas en la vida cotidiana de una persona adulta, como: rupturas amorosas, muerte de una persona querida, distanciamiento de un/a amigo/a, terminación laboral, enfermedades o cambios situacionales. Por otro lado, asociado con las pérdidas en la infancia, se detectan: la separación parental, extravío de juguetes de apego, fallecimiento de un/a abuelo/a o un familiar, distancia emocional de los/as tutores legales a pesar de la presencia física, cambios de etapa o de ciclo o cambios de localidad.

En este contexto mencionado, se plantearon diferentes situaciones de gestión de duelo en la escuela, destacando así algunas estrategias de gestión común como: “buscar la colaboración con las familias” (PME_s10b), “el apoyo por parte del maestro es esencial” (PME_s5a), “la tutorización entre iguales también es muy importante. Nadie va a entender a ese alumno mejor que otro que ya lo ha vivido” (PME_s3a), “buscaría algún recurso” (PME_s1a), “la creación y conservación de recuerdos” (PME_s13c), “la gestión de emociones negativas” (PME_s6a), (PME_s8b), “buscar el apoyo en un psicólogo” (PME_s13c). Destaca la reticencia, carencias formativas y experiencias negativas ante la gestión del proceso de duelo en caso de fallecimiento de un familiar, al tener que ser gestionado en el momento presente en la escuela.

Desde el punto de vista de la formación universitaria, resaltan la importancia de contar con herramientas para poder gestionar y acompañar el proceso de duelo en la escuela: “debemos enseñar la importancia de llorar, de reír y exteriorizar las emociones...” (PME_s15c), “aprenderíamos a validar cómo procesan los niños las circunstancias, y los adultos, fomentando la empatía” (PME_s14c), “mejoraríamos el factor de introspección” (PME_s12a), “ayuda a comprender que la vida es un constante cambio y tenemos la necesidad de adaptarnos” (PME_s4a), “si esto lo tratamos desde pequeños, los niños desarrollan mecanismos y herramientas para afrontar no sólo el duelo, sino los problemas, de una forma más sana” (PME_s13c).

3.2. Producciones artísticas

Tras el diálogo sobre las percepciones de duelo de los participantes y sus propias experiencias vitales, la exteriorización emocional basada en la arteterapia se muestra como una forma sensible de trabajar el duelo (Mayo, 2018; Méndez-Suárez et al., 2023; Pierre Klein, 2008). A continuación, se mostrarán las producciones artísticas de las participantes acompañadas de la descripción que realizaron de ellas.

“He querido representar un camino, con piedras a los lados, un sol y una nube, sobre un fondo negro porque quería simbolizar el camino de la vida, que está lleno de piedras, pero siempre llegas al sol. Las piedras también pueden simbolizar además de obstáculos, gente que te apoya, te acompaña y te ayuda a llegar a ese sol.” (s1a)

“He dibujado un fondo en el que se aprecia el recorrido que hacemos cuando afrontamos un duelo, representado por colores, el morado para la tristeza, después los tonos rojos para la ira o la furia, la calma, representados por el azul, el verde, de la esperanza y la vida, hay que vivir todos los momentos que podamos, siendo felices siempre. Siempre agradecemos esos momentos de paz y tranquilidad y he querido representarlos en forma de arbolitos. Hay que vivir todos los momentos que podamos, afrontando que no siempre vamos a ser felices, va a haber momentos en los que estemos tristes y deprimidos, pero planteándonos qué sería de nuestra vida sin la felicidad, aunque esta sea tomarnos una cerveza con nuestros amigos” (s2a)



Figura 1. Producciones artísticas: s1a; s2a; s3a; s4a

“Representa un volcán, el mar, la tranquilidad, la estancia que tiene una persona cuando está tranquila en su vida y de repente viene algo que la altera, de ahí nace el duelo, y por ello el volcán que arrastra y arrasa con lo que pilla. A pesar de ello un volcán marítimo suele dar lugar a una isla, y en ella vuelve la vida, por ello quiero pensar que la muerte o el duelo, siempre traen vida, aunque nos cambie toda la forma de ver el mundo y nuestra vida en ese momento, podemos albergar algo más allá que nos hará llegar a un bienestar personal, pero tenemos que buscarlo. En esta isla, no llega la vida de la nada, hay pájaros que llegan volando y encuentran la isla, motas de polvo o semillas que llegan arrastradas por el viento, y es lo que hace que florezca la vida, no se trata solo de una explosión, la vida hay que buscarla. Cuando hablo de la vida me refiero al hecho de seguir, de continuar. Hemos sufrido un golpe fuerte en nuestra vida, pero si lo buscamos, somos capaces de encontrar algo gratificante y seguir para adelante” (s3a)

“He querido simbolizar con colores más neutros, ligados a la oscuridad, la tristeza, en azules marinos, verdes oscuros... Simbolizando la tristeza y las primeras fases del duelo. Después he utilizado colores claros para que representen como se va viendo la luz, verde lima, naranja y amarillos. Y a la misma vez he querido plasmar los tipos de fantasía cuando estamos pasando ese duelo, y si hubiese hecho esto, o lo otro...entonces he utilizado colores típicos de la fantasía, el rosa, el morado, el fucsia...” (s4a)

“He dibujado un sitio donde me suelo sentir muy a gusto, el campo en el atardecer llegando al anochecer. Es un sitio donde me relajo, puedo pensar y evaluar lo que me está pasando. Cuando estoy triste el hecho de mirar el cielo, me hace pensar, me da soluciones que no planteo en un momento en el que no tengo tranquilidad. El atardecer/ anochecer es momento que me da mucha paz, tranquilidad, me estabiliza y me hace reflexionar mucho. Creo que tomo las mejores decisiones en esos momentos, por eso lo he dibujado” (s5a)

“Me he dejado llevar completamente por la música, la primera canción de Beret me ha recordado a la tristeza que he vivido, y he pintado un cielo oscuro, y un suelo negro, lo he relacionado con mi propio duelo. Después ha cambiado la letra, diciendo cosas sobre la resiliencia, y ha empezado a inspirarme vida. He dibujado un monigote amarillo porque el amarillo da vida. Aunque haya cosas tristes tienes que salir y estar presente, teniendo tu vida y tus cosas, y sabiendo salir hacia delante, no con la tristeza, sino con las cosas que dan fuerza. Después he dibujado rayas rojas, porque me ha inspirado mucha fuerza, he pensado, qué color hay más fuerte que el rojo, realmente ninguno. Después de esa fuerza que me ha hecho sentir, he sentido de nuevo calma, viviendo, disfrutando de cada segundo, y lo he representado mediante líneas rosa y amarillas” (s6a)

“Mi dibujo se divide en 3, de izquierda a derecha daré la descripción y significado. Primero estoy yo rodeada de puntos negros, representan la tristeza y la pérdida de un ser amado, ahí hay un punto más grande verde, representa a mi mamá como la principal persona por la cual seguí adelante después de mi pérdida. Luego en la parte del medio se ven manchas de distintos colores, sobre todo colores oscuros, representan mi estado actual, donde aún no tengo superado ni interiorizado el duelo, también mi estado anímico respecto a la situación. Por último, se ven puntitos de distintos colores, que son más alegres y variados, sin embargo, aún hay puntos de color más oscuro, representan a lo que quiero llegar, poder sentirme feliz aun cuando ya no tengo a una de las personas más importantes de mi vida, pero sin olvidarla. Los puntos más oscuros representan que el duelo siempre será parte de mí.” (s7b)

“He reflejado un paisaje, porque en todas las situaciones de la vida, incluido el duelo, hay dos tipos de decisiones que tomar, ver el cielo gris, oscuro y seguir sufriendo o por el contrario ver el cielo azul, las cosas bonitas de la vida, ser feliz y disfrutar de ella. Hay personas muy valientes que cuando tienen un problema y ven las cosas en tonos grises, prefieren valorar la esencia de la vida” (s8b)



Producción artística. s5a

Producción artística. s6a



Producción artística. s7b

Producción artística. s8b

Figura 2. Producciones artísticas: s5a; s6a; s7b; s8b

“Mi dibujo es del ciclo emocional del duelo, lo relaciono en mi caso, con la mezcla de tristeza y alegría. Días buenos y días malos, al final son emociones que nos tenemos que permitir sentir y el corazón es aceptar el ciclo” (s9b)

“Mi dibujo representa que a pesar de las cosas malas que nos pueden suceder en la vida cotidiana, la familia nos puede recargar. Antes de ver los errores de los demás y tomar decisiones que nos cambien de manera definitiva nuestra vida, debemos observar nuestras propias acciones. Siempre habrá un mañana que será bonito.” (s10b)

“En mi dibujo hay un adulto tomando de la mano de un niño, en ambos casos soy yo, en diferentes edades de mi vida. Cuando era pequeño tenía muchos problemas a nivel escolar y personal, sumado a una baja autoestima. Me gusta imaginar que yo mismo podría ayudar a mi yo de pequeño, aconsejarlo, guiarlo y cuidarlo de muchas situaciones. Quise también dibujar un atardecer, es de las cosas que más me gusta observar desde siempre.” (s11b)

“Para mí, esto son las raíces, de dónde vienes, hay altos y bajos en la vida que son las líneas que no se perciben bien. Después hay una explosión, que es cuando consigues verlo todo más claro, sube todo hacia arriba y por eso hay mucho color, por la resiliencia posterior” (s12b)



Figura 3. Producciones artísticas: s9b; s10c; s11c; s12c



Figura 4. Producciones artísticas: s13c; s14c; s15c; s16c

“El mío representa entre un atardecer y un amanecer, entre el otoño y la primavera, porque son el principio y el final. Creo que todo es cíclico, o estás abajo o estás arriba, o te sientes en la luz, o te sientes en la oscuridad, pero son parte de lo mismo.” (s13c)

“El mío representa cuando llega la luz que te saca de la oscuridad, siempre hay una chispa que consigue hacernos salir de los procesos de duelo, y es lo más importante para mí” (s14c)

“El mío representa un ave fénix, resurgiendo de sus propias cenizas, creo que es lo que me está pasando en mi vida en el momento actual” (s15c)

“El mío representa un concepto en el que no hay luz sin oscuridad, ni oscuridad sin luz, se puede apreciar un centro luminoso, rodeado de tinieblas. A veces se mezclan más, otras menos y todo está ahí, hay que saber encontrar el equilibrio entre ellos”

Las producciones artísticas se han analizado a partir un sistema categorial (ver Tabla 2), estas categorías permiten alcanzar un significado interpretativo para observar a nivel emocional cómo se encuentra la persona que está realizando el proceso de arteterapia, posibilitando identificar elementos comunes en relación a las manifestaciones artísticas obtenidas.

- a) **Componentes emocionales y color:** las producciones artísticas reflejan temas emocionales diferentes en base a las formas y colores. Centrándonos en el color podemos ver evocados sentimientos de tristeza o angustia con los colores más oscuros; de alegría y esperanza cuando observamos colores claros o vibrantes; de rabia cuando se reflejan tonos rojizos. En las producciones artísticas: Ilustración2_s2a y Ilustración4_s4a, podemos ver de forma representativa como los participantes muestran una transición de colores entre las diferentes fases de los procesos de duelo, identificando: “s4a: *colores neutros o ligados a la oscuridad: azules marinos, verdes oscuros...*” y s2a: “*los tonos rojos para la ira o la furia, la calma, representado por el azul, el verde, de la esperanza y la vida...*”
- b) **Fases de duelo:** las producciones artísticas pueden ir evolucionando, a medida que se avanza en las etapas del proceso de duelo, puede verse en ellas reflejada una o varias etapas concretas. Las fases de depresión podrían verse reflejadas en producciones más sombrías con una alta presencia del color negro o tonos oscuros, la etapa de negociación podría reflejarse en elementos que implican la reconciliación o por otra parte la aceptación podría mostrar elementos de equilibrio y adaptación. Podrían ser identificados duelos en una fase temprana de elaboración o depresión en las ilustraciones: *Ilustración1_s1a* y *Ilustración6_s6a*, en ellas los participantes representan sus procesos de duelo mediante colores muy oscuros, destacando la experiencia de un duelo anticipado durante la enfermedad de un familiar con Alzheimer y la pérdida de la figura paterna. Resulta muy representativa la *Ilustración7_s7b*, pues trata de evocar todas las fases del duelo desde el inicio hasta la superación de este.

Tabla 2. Sistema de categorías del análisis artístico

Ilustración	Componentes emocionales y color	Símbolos o metáforas	Interacciones sociales
II1_s1a	Predominan colores oscuros.	Piedras, sol, camino	NO
II2_s2a	Predominan colores vibrantes	Árboles	NO
II3_s3a	Colores oscuros y vibrantes	Volcán	NO
IIs4_4a	Colores oscuros y vibrantes	Duelo simbólico	NO
II5_s5a	Predominan colores oscuros	Cielo y árbol	NO
II6_s6a	Colores oscuros y vibrantes	Monigote y líneas	SÍ
II7_s7b	Colores oscuros y vibrantes	Persona y fases	SÍ
II8_s8b	Predominan colores vibrantes	Sol, pájaros, árboles	NO
II9_s9b	Colores oscuros y vibrantes	Sol, nube, ciclos, corazón	NO
II10_s10b	Colores oscuros y vibrantes	Familia, sol, nubes, entorno natural	SÍ
II11_s11b	Predominan colores vibrantes	Playa, adulto y niño	SÍ
II12_s12c	Predominan colores oscuros	Raíces, explosión	NO
II13_s13c	Colores oscuros y vibrantes	Árbol, cielo	NO
II14_s14c	Colores oscuros y vibrantes	Personas, estrellas-luz	SÍ
II15_s15c	Predominan colores vibrantes	fénix, fuego, arcoíris	NO
II16_s16c	Predominan colores vibrantes	Abstracto	NO

- c) **Símbolos o metáforas:** las producciones artísticas que utilizan metáforas representan puntos de abstracción muy elevados, pudiendo hacer representaciones simbólicas muy profundas. Como podemos ver los caminos pueden significar procesos vivenciados en el momento presente, *ilustración1_s1a*; las explosiones pueden representar apertura emocional y exteriorización, a través de diferentes elementos

como el volcán o una fusión de colores, *ilustración2_s3a* y *ilustración12_s12b*; el ave fénix como concepto implica los términos de aceptación y renovación, *ilustración 15_s15c*; los elementos naturales pueden simbolizar la conexión con el ciclo natural de la vida, el cambio, la evolución emocional, el crecimiento, la superación y la renovación, *ilustración9_s9b*, *ilustración8_s8b*...

- d) **Interacciones sociales:** En algunas producciones artísticas podemos identificar la presencia de figuras humanas o elementos visuales en interacción simbólica. Muestran abrazos, compañía, apoyo... La disposición y la representación de estas figuras suele comunicar la calidad de las conexiones emocionales de importancia para la persona puede observarse en la *ilustración 7_s7b* el apoyo de la figura maternal, o en la *ilustración 11_s11b* una figura adulta y otra infantil que simbolizan la evolución de la autoestima.

Se muestran a continuación algunas anotaciones del diario de investigación de la experiencia de arteterapia con los tres grupos de discusión, de forma espontánea se valoró la experiencia de investigación. Los/as maestros/as pusieron en valor la asimilación, el acompañamiento y la exteriorización de sus propios procesos de duelo, valorando la experiencia de arteterapia como *“una técnica efectiva de exteriorización emocional y relajación”*. Además, resaltan otros aspectos del proceso, tales como: *“la importancia del apoyo comunitario en la dinámica”*, el dialogo grupal les permitió recibir apoyo, contención y ofrecerlo a los demás, conformando una red de apoyo emocional: *“s3a: es revelador, pues no solo he aprendido cuestiones que desconocía sobre mi propio duelo, sino diferentes formas de mirar gracias al testimonio de mis compañeros, es una forma de ver a través del arte y la música que no estás solo en esto...”*, *“s4a: ha sido la primera vez que he sido capaz de reconocermelo dentro de mi propio duelo, dibujar, hablar y sentirme escuchada ha sido fantástico, nunca quise hablar de duelo por miedo a no sentirme escuchada”*, *“s15c: poder dibujar en este ambiente de entendimiento distendido, habiendo reflexionado sobre mis diferentes procesos de duelo, me ha hecho entender que hablar de esto es necesario para poder sanar...”*. Las percepciones de la investigadora destacan la empatía, calidez y sensatez de argumentos y las expresiones de agradecimiento entre participantes.

4. Discusión y conclusiones

Como se ha podido advertir en las opiniones de los participantes y coincidiendo con otros trabajos, la inclusión de la pedagogía de la muerte en el currículo sigue siendo un tema pendiente para la educación actual, a pesar de los recientes acontecimientos y decisiones adoptadas desde el marco científico y legislativo (Colomo Magaña et al., 2018, 2021; De la Herrán y De Miguel, 2019; Junta de Andalucía, 2023; Ortega, 2019; Ramos-Pla et al., 2018).

Los participantes reflejan una concepción del duelo asociado a la pérdida, entendiéndolo como un proceso adaptativo ante ella, de carácter temporal o permanente, material o inmaterial, que puede acontecer en cualquier momento de la infancia, adolescencia o adultez. Las pérdidas asociadas al proceso de duelo pueden ser de diferente índole, siendo diferentes en la vida adulta y en la infancia. Es un proceso que no admite modelizaciones, siendo así único para cada persona que lo atraviesa (Ortega 2019; Ortiz Villalobos, 2021).

En lo referente a las actuaciones planteadas a nivel escolar, es imprescindible responder a las necesidades de los/as niños/as, proporcionando herramientas y acompañando el proceso de duelo. Las técnicas de gestión propuestas por los participantes siguen la línea de actuaciones propuestas en la literatura de referencia (Mateu et al., 2019; Ortega, 2019): coordinación con las familias, conservación y creación del recuerdo positivo, apoyo y tutorización entre iguales, trabajo de la gestión emocional y fomento de estrategias de resolución de problemas. No obstante, existe cierta reticencia e incomodidad de cara a la gestión de duelo en caso de fallecimiento de un familiar y se asocia a las carencias formativas existentes (Colomo Magaña et al., 2018;2021; Mateu et al., 2019; Pedrero-García, 2019), de ahí que los participantes demanden una formación de calidad en pedagogía de la muerte.

Este estudio ha permitido aproximar a los futuros profesionales de la docencia al fenómeno de la pedagogía de la muerte a través de las posibilidades que ofrece la arteterapia y, al mismo tiempo, sensibilizarles hacia su empleo. Se busca así abordar las demandas de inclusión y formación reclamadas por los propios profesionales de la educación en estudios como los de Colomo-Magaña y Cívico Ariza (2018), De la Herrán y De Miguel (2019) o Ramos Pla et al., (2018). En la misma línea, destaca la importancia de tener en cuenta el factor personal docente (Pedrero-García, 2019) para conocer, comprender y atender al duelo personal de una forma afectiva. Como decimos, utilizar la arteterapia como técnica de gestión de duelo permite proporcionar herramientas y acompañar una parte del proceso de duelo personal vivenciado, ayudando a crear una conciencia crítica sobre la importancia de trabajar la pedagogía de la muerte desde la educación emocional (Guerra et al., 2018; Mateu et al., 2019; Ortega, 2019).

Coincidiendo con otros trabajos (Dye 2018; Metzl et al 2018; López de Maturana, 2010; Mayo, 2018), el uso de la arteterapia como técnica de exteriorización emocional ha permitido a los participantes realizar procesos de introspección personal, resaltando como factor de beneficio la realización de la dinámica de forma grupal, lo cual fomentó la empatía y la sensibilidad; la verbalización y la explicación de las producciones artísticas ha permitido a los participantes visualizar el duelo propio y ajeno desde diferentes perspectivas, resaltando la consideración de estas situaciones como parte de un aprendizaje comunitario (Calaf, 2013; Banford, 2009). El respaldo de los arteterapeutas como agentes de cambio y formadores sociales promueve el desarrollo socioemocional de los/as maestros/as, facilitando la aplicación de estas técnicas en el aula de educación primaria (Cabrera et al., 2020; Dye, 2018).

Además de todo ello, queda patente cómo en las diversas creaciones artísticas de los participantes emergen diferentes componentes del plano emocional ligados al uso del color predominante en ellas: por una parte, puede observarse el predominio de colores oscuros y apagados, evocando sentimientos de tristeza o angustia, relacionados de forma directa con duelos vivenciados en el momento presente (Campos e Santos et al., 2020; Martínez-Cañellas, 1979); por otra parte, pueden apreciarse combinaciones de colores vibrantes, representando fases de aceptación o negociación (se puede deducir la forma en la que el duelo va evolucionando, las fases por las que un participante ha pasado, o hacia dónde quiere llegar). Otros elementos destacables son los símbolos y metáforas o las interacciones sociales que pueden ser muy significativos para identificar figuras de apoyo, el concepto personal o la necesidad de referentes (Bernabeu y Goldstein, 2016; Carvajal; 2020).

Siendo el arte un concepto complejo, con un importante componente cultural asociado al duelo y la pérdida, este trabajo contribuye a consolidar el valor educativo y pedagógico que adquiere dicho constructo a la hora de facilitar la reorganización emocional y de crear conciencia sobre la necesidad de orientar una parte de la enseñanza en el aprendizaje para la vida (Jaramillo-Serna, 2020; Zenil y Alvarado, 2007; Yoffe, 2003). Como conclusión, dando respuesta a las preguntas de investigación, los/as futuros/as maestros/as muestran una conciencia crítica de sobre la necesidad de abordar el duelo en el aula, a pesar de las ausencias formativas detectadas, valoran positivamente las técnicas de educación artística y arteterapia, desconocidas previamente y reconocen las potencialidades de la experiencia arteterapéutica que ayuda a crear un entorno ideal para la exteriorización emocional, la escucha y el acompañamiento del duelo. Esto destaca las posibilidades de la educación artística en la escuela en otros ámbitos que difieren del tradicionalmente empleado.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se podría haber incrementado el número de grupos de discusión o el número de sesiones, utilizando una mayor variedad de técnicas de arteterapia y permitiendo así exteriorizar y fomentar la introspección de los participantes en mayor medida; no obstante, la particularidad y enfoque del objeto de estudio y el criterio de elección muestral son elementos que también determinan el número de participantes. A nivel de prospectiva, este trabajo contribuye a la revalorización de la pedagogía de la muerte y su inclusión en el currículum formativo de los futuros docentes, destacando la importancia de incorporar la educación artística como herramienta esencial en el desarrollo de la educación emocional. Estas líneas de investigación permitirán analizar no solo sobre qué contenidos se forma sino también cómo dicha formación es aplicada en los contextos cotidianos del aula.

5. Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Battle, S., (2009). *Arte-Terapia, Cómo poner magia, colores y creatividad a cada día*. Ediciones Obelisco.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wau! El papel de las Artes en la Educación*. Octaedro.
- Bernabeu, N., & Goldstein, A. (2016). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica* (2ª ed.). Narcea Ediciones.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (3ª ed.). Ramdon House London
- Cabrera, L. T., & Cañestro, C.V. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os. Un estudio de caso sobre el desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de «Malamente». *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 375-385. <https://doi.org/10.5209/rced.63488>
- Campos e Santos, M. A., Yavorski, R., Sales, M. V. S., & Buendía, A. P. (2020). The drawing of elementary school students revealing feelings and emotions: an issue discussed by emotional intelligence. *MLS Educational Research*, 4(1), 106-121. <https://doi.org/10.29314/mlserv4i1.328>
- Calaf, R. (2003). *Arte para todos: Miradas para Enseñar y Aprender el Patrimonio*. Editorial Trea.
- Carvajal, B. (2020). Creatividad, intuición y emoción en la praxis metodológica universitaria. Un estudio aproximado. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1), 9-24. <http://dx.doi.org/10.17981/culteducoc.11.1.2020.01>
- Colomo- Magaña, E. C. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *Ministerio de Educación*. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5010>
- Colomo Magaña, E. y Cívico-Ariza, A. (2018). La necesidad de formación del profesorado en Pedagogía de la Muerte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 83-94. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.279961>
- Colomo-Magaña, E., Gabarda-Méndez, V, Cívico-Ariza, A. y Cuevas-Monzonis, N. (2021). La pedagogía de la muerte en la formación inicial docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 227-241. <https://doi.org/10.6018/reifop.47199>
- Corral, R. R. (2022). Pérdidas significativas y duelo en adolescentes, una mirada desde la Orientación educativa. *ConCiencia EPG*, 7(2), 115-129. <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.7-2.7>
- Dye, M. (2018). Evaluating the benefits of art therapy interventions with grieving children. [Tesis doctoral, Universidad James Madison] <https://commons.lib.jmu.edu/edspec201019/129>
- García, G. M., y Pablo, E. J. (2020). La infancia en el retrato español. Una mirada a la empatía en la formación del profesorado de educación primaria. *Didácticas específicas*, 22, 71-87. <https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.005>

- García Arce, I. y Bellver, A. P. (2019). El proceso de duelo: particularidades en la infancia y adolescencia. *Cuadernos Monográficos de Psicobioquímica*, 7(1), 5-11. [http://www.psicobioquimica.org/documentos/revistas/numero 6/09.pdf](http://www.psicobioquimica.org/documentos/revistas/numero%206/09.pdf)
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 733-758. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/926>
- Gómez-Núñez, I., Cano-Muñoz, Á., & Torregrosa, S. (2020). *Manual para investigar en educación: Guía para orientadores y docentes indagadores*. Narcea Ediciones.
- Guerra, J.R., Ceballos, J., Ángulo, C.H., Goosdenovich, D.A., Borja, M.A. y Campoverde, P.R. (2018). Educación emocional. Abordaje del proceso de la muerte en la escuela. *Revista Cubana de Investigaciones biomédicas*, 37(2), 87-94. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=87265>
- Jaramillo Serna, J. A. (2015). Elaboración del duelo a través del arte: un acercamiento metodológico y conceptual. *Poíesis*, 1(29). <https://doi.org/10.21501/16920945.1560>
- Jaramillo Serna J. A. (2020). Intervenciones psicológicas basadas en el arte para acompañar procesos de duelo: un estado del arte. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 15, 1-10. <https://doi.org/10.5209/arte.64538>
- Maillo, H. M. V., & Acedo, S. S. (2019). *Cuerpo y espacio. 2ª Edición: Símbolos y metáforas, representación y expresividad en las culturas*. Editorial Centro de Estudios Ramon Areces SA.
- Lage de la Rosa, M. (2020). Aprender a mirar. *Tercio Creciente*, (extra4), 7-32. <https://doi.org/10.17561/rtc.extra4.5745>
- López de Maturana, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(3), 149-164. <https://doaj.org/article/83981ac3dcc947558a17d08339a7dc3e>
- Mayo, E. (2018). Vulnerabilidad, ruptura social y arteterapia. *Arteterapia*, 13, 103-117. <https://doi.org/10.5209/arte.59779>
- Martínez-Cañellas, A. (1979). Psicología del color. *Maina*, 35-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6440316>
- Massa, J.L. (2020). Salud mental y COVID-19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y la salud pública. *Revista Española De Salud Pública*, 94(94), 0. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7721396.pdf>
- Mateu, R.P., Escobedo, P.P. y Flores, R.B (2019). Resiliencia, educación emocional y duelo. Formación para futuros docentes. *Colección Sapientia* 162(1). 1-120. <https://doi.org/10.6035/sapientia162>
- Méndez Suárez, M., Pilar Rubio, M. J., Barrantes Fernández, T. y Villalón Rodríguez, A. (2023). Arteterapia y evolución de los aspectos emocionales y de la ansiedad en un contexto oncohematológico: un estudio de caso. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 18, 1-13. <https://doi.org/10.5209/arte.83633>
- Metzl, E., y Shamai, M. (2021). I carry your heart. A dialogue about coping, art, and therapy after a profound loss. *The Arts in Psychotherapy*. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101801>
- Morón, M. (2011). Los museos de arte: agentes activos para la equidad social. Proyectos para personas con necesidades específicas de apoyos. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 6, 253-268. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2011.v6.37097
- Nomen, L.M. (2007). El duelo y la muerte. Tratamiento de la pérdida. *Ediciones Pirámide*.
- Ortega, A. M. (2019). Abordaje del duelo desde el contexto educativo. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (27), 54-67. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7326651.pdf>
- Odrizola, C., Garcés, T. y Serra, A. (2023) *Hacia el agradecido recuerdo: Manual de acompañamiento educativo en situaciones de duelo infantil, primaria y secundaria*. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación profesional, Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/41679e8a-47e6-494d-a1b0-9c58544892a3>
- Ortiz Villalobos, A. (2021). Duelo en infancia y adolescencia y en tiempos de COVID-19. *Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 38(1), 3-10. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v38n1a2>
- Pedrero-García, E. (2019). Educación para la Salud y pedagogía de la muerte: percepciones y demandas del profesorado universitario en España. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/interface.180404>
- Pierre Klein, J., (2008). *Arteterapia: la creación como proceso de transformación*. Octaedro.
- Pérez Romero, A.; Lázaro-Visa, S.; Badía Martín, M.; Fernández-Fuertes, A. A. (2023). Necesidades formativas de los profesionales de instituciones artísticas y socioeducativas en contextos inclusivos. *Arteterapia*, 18(1), e83207. <https://doi.org/10.5209/arte.83207>
- Ramos-Pla, A. R., Gairín, J. y Camats, R. (2018). Principios prácticos y funcionales en situaciones de muerte y duelo para profesionales de la educación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 21-33. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.002>
- Rojas-Pernía, S., Haya-Salmón, I., Sanahuja-Gavaldà, J.M. y Morón-Velasco, M. (Eds.) (2022). *Guía para la construcción de espacios culturales inclusivos*. INARTdIs. <https://hdl.handle.net/10902/28013>
- Sáez, C., Maya, D., & Cabrera, L. (2018). La inteligencia emocional y su contribución a la Educación Artística en la Universidad. *Revista Conrado*, 14, 146-152.
- Sierra, G. L. (2010). *Los trazos del alma y la relación al saber. De la vida anímica y sus efectos en el aprendizaje*. Corporación Ser Especial.

- Zenil, B., y Alvarado, S. (2007). La terapia del arte como herramienta psicoterapéutica en pacientes con cáncer. *Revista Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 40(2), 56-63. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revneuneupsi/nnp-2007/nnp072d.pdf>
- Yoffe, L. (2003). El duelo por la muerte de un ser querido: creencias culturales y espirituales. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, (3), 127-158. <https://doi.org/10.18682/pd.v3i0.507>



ARTÍCULO II.

Rubio-Machuca, B., Delgado-García, M., & Morón Monge, M. del C. (2025). La Pedagogía de la muerte desde la perspectiva de los docentes egresados en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 54(1), 97–105. <https://doi.org/10.17811/rifie.21534>





La Pedagogía de la muerte desde la perspectiva de los docentes egresados en Educación Primaria

Belén Rubio-Machuca

Universidad de Huelva. España
Mail: belen.rubio@ddi.uhu.es
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4467-9930>

María del Carmen Morón-Monge

Universidad de Huelva. España
Mail: mcarmen.moron@dhis2.uhu.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4025-1360>

Manuel Delgado-García

Universidad de Huelva. España
Mail: manuel.delgado@dedu.uhu.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6157-0494>

RESUMEN

La Pedagogía de la Muerte es una temática de interés creciente en las últimas décadas desde la perspectiva educativa, sin embargo, a pesar del incremento de planes e investigaciones, se detectan grandes ausencias formativas. Este estudio aborda la conceptualización de duelo y su gestión en el ámbito escolar, enfocándose en las necesidades formativas detectadas con anterioridad en los grados de Educación Primaria. A través de un estudio de casos llevado a cabo en la Universidad de Huelva y seleccionando como instrumento de investigación los grupos focales se pretende analizar la formación inicial del profesorado en la temática, explorar las concepciones presentes en relación con los conceptos de duelo y pérdida, su relación con el vínculo de apego y las manifestaciones comunes que presentan en la infancia. Los resultados revelan una concepción de duelo como proceso adaptativo, vinculado a diferentes pérdidas y al concepto de apego infantil. Se concluye subrayando así la importancia de educar a los futuros docentes en la comprensión y el acompañamiento de duelo desde un enfoque integral. Lo cual contribuiría significativamente en el bienestar personal y emocional de los estudiantes, y futuros maestros, permitiendo una mejor adaptación a las pérdidas y fortaleciendo su capacidad resiliente.

Palabras clave: duelo, pedagogía de la muerte, formación docente, educación emocional, duelo en la infancia.

Death Pedagogy from the perspective of teachers graduated in Primary Education

ABSTRACT

The Pedagogy of Death is a topic of growing interest in recent decades from an educational perspective. However, despite the increase in plans and research, significant training gaps have been detected. This study addresses the conceptualization of grief and its management in the school environment, focusing on the training needs previously identified in Primary Education degrees. Through a case study conducted at the University of Huelva and using focus groups as a research tool, it aims to analyze the initial training of teachers on this topic, explore current conceptions related to the concepts of grief and loss, their relationship with attachment bonds, and common manifestations in childhood. The results reveal a conception of grief as an adaptive process, linked to different losses and the concept of child attachment. The conclusion emphasizes the importance of educating future teachers in understanding and supporting grief from a comprehensive approach. This would significantly contribute to the personal and emotional well-being of students and future teachers, allowing for better adaptation to losses and strengthening their resilience.

Keywords: grief, death pedagogy, teacher training, emotional education, childhood grief.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.21534>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

1. Introducción

La Pedagogía de la Muerte es una temática que ha suscitado el interés creciente desde la perspectiva educativa en las últimas décadas, siendo un fenómeno que va más allá del duelo y la muerte (De la Herrán Gascón *et al.*, 2024), abarcando el plano emocional, la percepción de cómo nos sentimos interiormente, valores, ideas y dinámicas relacionales que construimos (Morgan, 1977). El duelo es una reacción personal e intransferible, profundamente humana que marcará la vida de las personas en cualquier momento su experiencia vital debido a pérdidas de diferentes índoles (Alonso Llácer *et al.*, 2019; Bastidas-Martínez y Zambrano Santos, 2020; Nomen, 2007; Ortega, 2019; Ramírez-Corral, 2022; Santiesteban *et al.*, 2018). Las líneas de investigación emergentes proponen una Pedagogía de la Muerte para fortalecer la salud mental, prevenir duelos patológicos, reducir la ansiedad ante la muerte y superar el tabú social, integrando recursos y metodologías educativas (Colomo-Magaña *et al.*, 2021b; 2022; Colomo-Magaña *et al.*, 2024; De la Herrán Gascón *et al.*, 2024; Fagnani, 2022; Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024).

A pesar de esta tendencia incipiente de incluir la Pedagogía de la muerte desde el ámbito educativo, los hallazgos muestran discrepancias entre el interés general, grandes ausencias formativas y curriculares derivadas del tabú social (Colomo Magaña *et al.*, 2021a; De la Herrán Gascón *et al.*, 2024; Ramos-Pla, 2020). Los análisis curriculares realizados en los últimos años en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato muestran cierta presencia tangencial y dispersa de elementos educativos que incluyen la terminología de la muerte, pero sin una planificación estratégica que abarque el duelo en objetivos, contenidos y competencias. No se contempla el apoyo educativo al duelo, la pérdida o la despedida (De la Herrán Gascón *et al.*, 2019; Rodríguez Herrero *et al.*, 2020). Estas ausencias curriculares se reiteran en los planes de estudio del Grado de Educación Primaria que omiten la temática de la muerte y el duelo (Colomo-Magaña *et al.*, 2021a; 2021b; Colomo-Magaña *et al.*, 2024). Por tanto, se evidencian grandes carencias en la formación docente, lo cual resalta la necesidad de capacitación docente para ayudar a los/as estudiantes a lidiar con el dolor y la pérdida.

El duelo infantil está profundamente influenciado por cambios que afectan a la seguridad emocional y el apego (Ramírez-Corral, 2022; Santiesteban *et al.*, 2018). El vínculo de apego es la conexión emocional, profunda y duradera que se conforma entre un/a niño/a y su cuidador se trata de una necesidad biológica de búsqueda de protección frente al miedo y el peligro, por ello es especialmente notoria en situaciones estresantes como es el caso del duelo infantil. Existen cuatro tipos de apego: el seguro se establece cuando las relaciones emocionales del niño/a atienden a sus necesidades; el ambivalente surge cuando la respuesta del cuidador es imprevisible generando miedo, ansiedad, y una búsqueda constante de afecto; el evitativo se produce cuando el cuidador no satisface las necesidades del niño/a, surgiendo un estilo relacional independiente que rechaza el vínculo afectivo; el desorganizado resulta de respuestas excesivas o inexistentes, creando un clima relacional de baja autoestima y desconfianza produciendo un desorden conductual

(Ainsworth, 1969; Bowlby, 1969). Además, el estilo de apego relacional de los padres repercute en sus hijos (Escobar-Cayo *et al.*, 2024) y por tanto en la forma en la que afrontan el duelo. Por ejemplo, unos padres con estilo de apego seguro pueden ser más hábiles para ofrecer apoyo emocional y fomentar actitudes resilientes, mientras que, si el estilo de apego es evitativo, podría transmitir inseguridad o evitar el conflicto, afectando a la experiencia del niño/a.

Existe una tendencia social evitativa al diálogo del duelo con niños/as, quienes a menudo enfrentan la pérdida sin apoyos (Lytje, 2018; Ortega, 2019). Sin embargo, los/as niños y adolescentes muestran un gran interés hacia la temática, y expresan la necesidad de sentirse respaldados, acompañados y formados ante situaciones de duelo, enfocando el aprendizaje hacia la gestión emocional (Lytje, 2018; Rodríguez Herrero *et al.*, 2023; Testoni *et al.*, 2019). Esta demanda se corrobora por parte de las familias y el profesorado, especialmente tras haber sufrido pérdidas significativas (De la Herrán Gascón *et al.*, 2020; Lytje y Dyregrov, 2023; Puskás *et al.*, 2023; Ramos Pla *et al.*, 2023).

Para promover una formación docente de calidad en el acompañamiento de duelo infantil, es fundamental comprender cómo este se manifiesta. A medida que crecen, los niños/as muestran síntomas cognitivos más visibles, por lo que resulta fundamental evaluar los cambios de comportamiento y las preguntas que hacen, que indican su estado emocional (García Arce y Bellver, 2019; Ortega, 2019). Algunas señales de alarma en el duelo infantil son: reacciones emocionales ambivalentes y fuertes; síntomas de depresión, apatía, insensibilidad o ausencia de emociones; incapacidad para mantener vínculos afectivos; rechazo al cuidado o la compañía; pánico nocturno; ansiedad por separación; dolores crónicos sin explicación médica; deterioro relacional en el aula; conductas evitativas o agresivas; insomnio, inapetencia, miedo a la soledad (De la Herrán y Cortina, 2008; Mateu *et al.*, 2019).

El acompañamiento educativo se plantea como una metodología no directiva centrada en el apoyo al alumnado que atraviesa experiencias de duelo (Herrán y Cortina, 2008), su objetivo es facilitar la elaboración del proceso, y acompañar al alumnado mediante la tutorización. Los/as docentes, especialmente aquellos que son tutores deben estar capacitados para coordinar los apoyos necesarios, promoviendo el bienestar físico, emocional y relacional del alumnado (Colomo-Magaña *et al.*, 2021a; Ramos Pla *et al.*, 2018; Testoni *et al.*, 2020, Testoni *et al.*, 2021). Algunas claves para realizar un acompañamiento de duelo adecuado recogen: coordinación entre los agentes educativos y la familia; vigencia para dar las noticias de duelo; veracidad e inclusión de términos fieles a la realidad; regulación de la rumorología; trabajo de la seguridad emocional; fomento de actitudes resilientes; desarrollo de capacidad de resolución de problemas; exteriorización emocional; escucha y diálogo sobre miedos, fantasías e inseguridades; creación del recuerdo emocional positivo; apoyo grupal entre compañeros (Mateu *et al.*, 2019; Ortega, 2019). Es por ello que la finalidad de este estudio será conocer algunas cuestiones asociadas a la capacitación docente en materia de Pedagogía de la Muerte, con la finalidad de contribuir con las líneas de investigación emergentes en la temática, su impulso curricular y la formación del profesorado.

2. Objetivos

La presente investigación tiene como propósito conocer la capacitación de un grupo de docentes egresados del grado de Educación Primaria en relación con los procesos de duelo que surgen en el entorno escolar. Los objetivos planteados son los siguientes:

- Explorar las concepciones de un grupo de docentes egresados del grado en Educación Primaria en relación con los conceptos de duelo, pérdida, manifestaciones comunes y las relaciones asociadas con el vínculo de apego existente en las etapas iniciales de la escolaridad.
- Analizar la formación inicial de un grupo de docentes egresados del grado en Educación Primaria en materia de gestión de duelo o Pedagogía de la Muerte.

3. Método

3.1. Diseño del estudio

Situándonos en el paradigma interpretativo, se plantea un estudio de casos en el que se aborda la realidad de aquel alumnado que ha cursado estudios conducentes al grado de maestro/a en la Universidad. Dada la naturaleza del objeto de estudio seleccionado, el enfoque del estudio de caso permite una exploración profunda y detallada del fenómeno de interés, el duelo y la pérdida en la infancia dentro del marco educativo (Beltrán y Bernal, 2020; Gómez Núñez *et al.*, 2020). Nos aproxima a la comprensión de los conceptos de duelo y pérdida vinculadas a la infancia, los conocimientos de duelo infantil y la importancia formativa, facilitando la obtención de información detallada, nuevas perspectivas y futuras líneas de investigación.

3.2. Participantes

La población de referencia para objeto de estudio han sido los/as maestros/as recién egresados del grado de Educación Primaria en la Universidad de Huelva. Actualmente su formación es de posgrado (máster) u oposiciones en el curso académico 2022-2023.

El muestreo realizado ha sido de carácter no probabilístico y mediante un muestreo de tipo de bola de nieve. Se seleccionaron cuatro sujetos de confianza y se plantearon dos criterios de inclusión para la selección de otros sujetos: la finalización del grado de educación primaria y la realización de estudios de posgrado en el curso académico seleccionado. Cada sujeto contribuyó en el contacto con otros sujetos de interés conformando una muestra total de 21 sujetos de entre 23 y 55 años, con paridad de sexos. Finalmente se conformaron cuatro grupos de discusión (Tabla 1).

Para la configuración de los grupos focales se seleccionaron cuatro sujetos de confianza con paridad de género, dos hombres y dos mujeres, los cuales contactaron con otros docentes egresados del grado de Educación Primaria. La presencia del género, la provincia o la edad ha sido aleatoria en los diferentes grupos focales. Se estableció finalmente una duración máxima de las sesiones de 90 minutos, y todas las sesiones tuvieron lugar en un intervalo de una semana.

Tabla 1.

Distribución de participantes.

Sujeto	Edad	Sexo	Provincia	Formación en duelo
Grupo focal 1				
1	27	Hombre	Huelva	No
2	25	Hombre	Huelva	No
3	30	Hombre	Huelva	No
4	24	Mujer	Sevilla	No
5	25	Hombre	Huelva	No
6	25	Hombre	Huelva	No
Grupo focal 2				
7	24	Hombre	Huelva	No
8	35	Hombre	Huelva	No
9	55	Mujer	Huelva	No
10	48	Mujer	Sevilla	No
11	38	Mujer	Huelva	No
Grupo focal 3				
12	24	Mujer	Sevilla	No
13	40	Hombre	Huelva	No
14	26	Mujer	Sevilla	No
15	30	Mujer	Sevilla	No
16	24	Hombre	Huelva	No
Grupo focal 4				
17	23	Mujer	Huelva	No
18	30	Mujer	Huelva	Sí
19	29	Hombre	Huelva	No
20	26	Mujer	Huelva	No
21	30	Hombre	Huelva	No

3.3. Instrumentos

Entre las diversas técnicas de investigación cualitativa y en base a otras investigaciones realizadas en torno a la temática, hemos optado por utilizar grupos focales (Lyttje, 2018; Rodríguez Herrero *et al.*, 2022; Serrano Manzano *et al.*, 2023; Serrano Manzano *et al.*, 2024). Consideramos que se trata de un método de investigación idóneo para profundizar en las percepciones de los docentes sobre el duelo a nivel educativo, además de poseer versatilidad para exponer y contrastar opiniones sobre la realidad estudiada. Los grupos focales son utilizados como técnica de recogida de información, precisan de un guion previamente planificado cuyo objetivo es recoger información sobre una temática concreta, pretendiendo la interacción entre los integrantes en relación con las cuestiones planteadas, deben ser moderados por parte de un agente que adquiera dicho rol (Benavides-Lara *et al.*, 2022).

La elaboración del guion se ha realizado en base a un análisis documental sobre la temática a debatir, además, se introducen algunas estrategias de innovación para fomentar la motivación e incrementar la participación como: el fotolenguaje (Varechet, 2008) o recursos de carácter multimedia como fotografías de las manifestaciones comunes de duelo en la infancia seleccionadas de forma meditada. El guion queda dividido en diferentes pre-

guntas de carácter abierto. A continuación, se mostrará la estructura y clasificación:

- Preguntas conceptuales: Cuyo propósito es identificar el concepto de duelo y pérdida.
 - ¿Cómo definirías el duelo?
 - ¿Qué pérdidas asociarías al concepto de duelo?
- Preguntas relacionales: Su finalidad es identificar las relaciones vinculantes entre los conceptos de duelo, pérdida y apego, con realidades de la vida cotidiana.
 - Considerando la importancia del vínculo de apego en la etapa infantil (3-5 años) o etapa primaria (6-12 años) ¿Cuáles serían las relaciones vinculantes al proceso de duelo?
- Preguntas de identificación: Propuestas para analizar y reconocer las manifestaciones de duelo en la infancia
 - A continuación, se mostrarán una serie de imágenes entre las cuáles me gustaría que identificases cuál o cuáles se corresponden con el proceso de duelo en la infancia. Describe qué está ocurriendo. (Fotografías en tarjetas impresas)
- Preguntas de carácter formativo: Relacionadas con la formación a nivel escolar y universitario
 - ¿Cuáles consideras que son las ventajas de trabajar el duelo, la resiliencia y la gestión emocional en la escuela?
 - ¿Cuál es la importancia de la formación universitaria en el proceso de acompañamiento del proceso de duelo durante la infancia?
 - ¿Cuáles son los valores que puede aportar la gestión del duelo desde la resiliencia en la escuela?

Con la finalidad de garantizar la validez de contenido de la herramienta utilizada, el guion de preguntas se sometió a juicio de expertos. La evaluación de contenido en relación con la claridad y adecuación de este se realizó mediante una escala Likert de cinco puntos (nada claro/pertinente, poco claro/pertinente, moderadamente claro/pertinente, claro/pertinente, muy claro/pertinente). Se solicitó la revisión de tres expertos de la Universidad de Huelva, (1) experto en metodología cualitativa, (1) experta en investigación cultural y social, (1) experta en psicología clínica. Se estableció como criterio suprimir las preguntas que fuesen valoradas entre 1 y 3 puntos en alguno de los criterios. Para las que alcanzaron valores de 4 puntos se aplicó un proceso de triangulación a través de una sesión focal, de manera que el resultado de esta evaluación hizo que se replantease el número de preguntas realizadas (se eliminó 1 del bloque de conceptualización y se modificó la formulación de 2 del bloque “formación”); esto permitió que se alcanzase un acuerdo interjueces por encima del 90%, eliminando así el efecto azaroso y consensuando mejor la adecuación de las preguntas a los tiempos y al número de participantes (Gibbs, 2012).

3.4. Procedimiento

Se establecieron diferentes fechas para la realización de los grupos focales, en base al criterio de disponibilidad. Se estableció un horario de 11-13.30 y 18-20.30. Se detectaron una serie de dificultades en la configuración del segundo grupo de discusión

que se realizó online, mientras que los otros fueron presenciales. El formato online tuvo algunas limitaciones provocadas por la distancia existente en el formato, y la participación fue más limitada.

La recogida de información se realizó mediante un sistema de grabación de voz, para su posterior transcripción, acompañado de un diario de investigación en el que se recogieron datos complementarios de carácter sociodemográfico y aclarativos. Para el análisis de datos se utilizó el software de análisis cualitativo MaxQda 2022, lo que permitió organizar de forma rigurosa los datos, generando un sistema de categorías deductivo en el que se consagraron diferentes códigos a cada dimensión y categoría, identificando los fragmentos textuales, junto a la posición en el texto y el número de sujeto correspondiente.

Se ofrecieron las indicaciones oportunas para asegurar los procedimientos éticos necesarios, señalando que el estudio era de carácter voluntario y que los datos obtenidos se tratarían con fines exclusivamente investigadores aplicando confidencialidad, anonimato y la privacidad de la identidad de los participantes. Toda la información estaría al servicio de los participantes y custodiada por las investigadoras de la Universidad de Huelva.

Tabla 2.
Dimensiones y categorías de análisis. Elaboración propia.

Dimensión	Categorías	Descriptor
Percepciones sobre el duelo (PSD)	Concepto de duelo (PSDc)	Se pretende identificar el concepto que tienen los docentes egresados sobre el duelo.
	Pérdidas asociadas al concepto de duelo (PSDp)	Se analizará el vínculo existente entre el concepto de duelo y pérdida y cuáles son las pérdidas asociadas a este.
	Pérdidas asociadas al concepto de apego (PSDa)	Se busca conocer la relación existente entre el vínculo de apego en la infancia y qué pérdidas asocian los docentes egresados a dicho concepto.
Pedagogía de la muerte en la escuela (PDE)	Manifestaciones comunes del duelo en la infancia (PSDm)	La intención será identificar mediante diferentes fotografías manifestaciones comunes del duelo en la infancia.
	Ventajas y valores del trabajo del duelo en la escuela (PDEv)	Se busca la identificación de beneficios y valores de la enseñanza en base a la Pedagogía de la Muerte en la escuela
Formación universitaria (FUN)	Importancia de la formación universitaria en Pedagogía de la Muerte (FUNi)	Motivos por los que los/as docentes egresados consideran importante la formación universitaria en gestión del duelo.

4. Resultados

Tras realizar un análisis cualitativo minucioso de las transcripciones de los cuatro grupos de discusión, se han agrupado los resultados en base a las dimensiones y categorías de análisis descritas con anterioridad (Ver Tabla 2)

4.1. Percepciones de duelo

4.1.1. Conceptualización de duelo y pérdida

Con respecto a los conceptos de duelo y pérdida, entre los participantes aflora una asociación directa entre ambos términos, consideran que el duelo: “Es una guerra interna para volver a estar bien, sin la pérdida, porque nuestras vidas se mueven por emociones y sentimientos” (PSDc_Pos.3_S5), “Son una serie de fases que experimenta una persona ante cualquier cambio, el cambio lo veo como una pérdida” (PSDc_Pos.6_S17). La tendencia de la mayoría de los participantes es asociar el duelo a la pérdida, material u inmaterial de objetos, situaciones o rutinas. En contraposición, otros participantes vinculan el duelo exclusivamente a la muerte de un familiar querido: “El duelo es un proceso lento, que nos ayuda a comprender en el caso de la muerte, el ciclo de la vida y verlo de una forma paulatina pero objetiva” (PSD_Pos.5_S14).

Se identifica el duelo como proceso: “Es un proceso de readaptación a una circunstancia sobrevenida, no decidida, ni esperada, sino que es en la confrontación del cerebro ante algo que ha cambiado de manera brusca y radical nuestra vida anterior” (PSDc_Pos.4_S20), resaltando que este es único, personal e intransferible para cada persona: “No se puede esperar que todas las personas vivan el duelo de la misma forma y ni en el mismo tiempo, puede suceder que alguien pierde un ser querido y pasen años y siga viviendo como siempre y llega un momento donde sea consciente de todo lo sucedido.” (PSDc_Pos.6_S12).

Sin embargo, más allá de las cuestiones materiales o inmateriales, se identifican algunos desencadenantes del proceso de duelo, ligados a las expectativas personales: “Se puede aplicar el término duelo a un momento puntual donde nos implicamos al 100% con algo, en lo que depositamos nuestra esperanza, nuestros sueños, nuestras ganas y no ocurre, es como una ilusión o un pensamiento que hemos creado y al final no pasa como creemos.” (PSDc_Pos.8_S18).

Los/as maestros/as graduados en Educación Primaria entienden el duelo como un proceso que implica la adaptación a un cambio o una transición asociada a la pérdida, material o inmaterial, que conlleva una serie de emociones asociadas y que tiene por finalidad volver a un estado de bienestar.

4.1.2 Pérdidas asociadas al concepto de duelo

Los/as maestros/as sugieren una serie de pérdidas asociadas al concepto de duelo: las pérdidas amorosas, de un amigo/a, una mascota, un trabajo, enfermedades, la muerte de un familiar querido, la pérdida del autoconcepto o las expectativas sobre situaciones determinadas.

Resulta llamativo comprobar cómo algunos/as participantes enlazan la pérdida a situaciones concretas como las que surgieron a raíz de la pandemia COVID-19: “Con la situación del COVID teníamos una serie de cosas y de repente se esfumó todo, tuvimos que adaptarnos a una nueva realidad.” (PSDp_Pos.11_S18), “El hecho de echar de menos un lugar en consideras tu hogar.” (PSDp_Pos.9_S13), “un amigo o un familiar o cualquier persona que uno aprecie, no es necesario que fallezca, puede ser que por una discusión se genere un malentendido” (PSDp_Pos.11_S12).

4.1.3. Pérdidas asociadas al concepto de apego

Recordando los conocimientos impartidos durante el grado de Educación Primaria, los participantes hacen una definición grupal previa del vínculo de apego, para facilitar la detección de situaciones y acontecimientos que puedan afectar a la seguridad socioemocional y académico de los/as niños/as. Algunas de las situaciones identificadas con mayor frecuencia a edades tempranas son: “Que un niño/a se mude de localidad” (PSDa_Pos.22_S5), “Un niño que tiene un juguete muy importante que lleva consigo siempre, puede vivir un duelo si lo pierde, que puede implicar unas consecuencias como no dormir, no comer o no querer seguir haciendo vida normal” (PSDa_Pos.29_S2), “La separación de tus padres, porque además surgen muchos cambios estructurales en la vida del niño, como a qué colegio irá, si verá o no a sus amigos.” (PSDa_Pos.31_S4), “Que fallezca un abuelo/a” (PSDa_Pos.28_S9), “El cambio de tutor/a cuando han tenido un vínculo muy fuerte con él” (PSDa_Pos.27_S17).

Se han detectado dos argumentos especialmente relevantes por su particularidad y expresividad hacia situaciones que pueden romper el vínculo de apego que tienen los/as niños/as con algunas figuras de apoyo: “la ausencia de los/as tutores legales, que aun estando en las casas, están ausentes, trabajando. Están presentes en el lugar, pero no realmente presentes.” (PSDa_Pos.16_S12), el siguiente argumento asociado al primer día de clase es compartido y visualizado por dos sujetos desde una perspectiva diferente: “cuando dejan a los niños/as el primer día de clases, porque el proceso respete sus necesidades” (PSDa_Pos.13_S14), “hay niños que se adaptan mal al inicio de la escolarización, podría estar justificado por esa pérdida de protección de sus padres y el hecho de empezar por primera vez a ser más adultos, menos niños, porque tienen esa primera parte de autonomía” (PSDa_Pos.25_S18).

4.1.4 Manifestaciones comunes de duelo en la infancia

Los resultados sobre las manifestaciones comunes del duelo en la infancia se analizaron mediante un análisis de frecuencias. Se estableció como criterio que dichas manifestaciones debían repetirse al menos tres veces. En los cuatro grupos de discusión se detectaron de forma homogénea diferentes cuestiones en cuanto a las formas de expresión de dolor de los niños/as y el proceso de duelo infantil, como puede observarse en la Figura 1.



Figura 1. Nube de palabras de manifestaciones comunes de duelo. Elaboración propia.

4.2. Pedagogía de la muerte en la escuela

4.2.1 Ventajas y valores del trabajo del duelo a nivel escolar

En los resultados de la categoría hemos encontrado argumentos consensuados entre los participantes, en relación con los beneficios de trabajar la Pedagogía de la Muerte en la escuela, ayudando a los/as niños/as en su propia gestión emocional, especialmente cuando hablamos de emociones negativas, pues socialmente se evitan: “Debemos enseñar la importancia de llorar, de reír y de exteriorizar las emociones, es esencial y esta sociedad quiere normalizar los procesos antes de tiempo. Nos invitan a no llorar, no expulsar nuestros sentimientos, y los niños mediante este tema aprenderían a vivir de otra manera” (PDEv_Pos.36_S17), posibilitando también la pluralidad y la validez de las emociones en la infancia: “Aprenderíamos a validar cómo procesan los niños las circunstancias, fomentando la empatía. Entender la pluralidad es muy importante, enseñar que puede haber diferentes manifestaciones puede ayudar a superar los duelos futuros” (PDEv_Pos.37_S18).

Otra de las ventajas es la adaptación a los cambios que ocurrirán a lo largo del proceso vital de los/as niños/as: “ayuda a comprender que la vida es un constante cambio y tenemos la necesidad de adaptarnos” (PDEv_Pos.44_S4), fomentaría la introspección y el autoconocimiento: “Mejoraríamos el factor de la introspección, porque no nos conocemos” (PDEv_Pos.35_S18). Por último, destacan la enseñanza en Pedagogía de la Muerte como estrategia, no sólo de gestión de duelo, sino también de resolución de problemas: “Si lo tratamos desde pequeños, los niños desarrollan una serie de mecanismos y herramientas para afrontar no sólo el duelo, sino los problemas, y de una forma más sana.” (PDEv_Pos.34_S19).

Remarcamos algunos argumentos interesantes sobre la importancia del trabajo del duelo y la resiliencia en relación con otros temas de relevancia educativa, como son los estereotipos de género: “Al hombre por naturaleza se le ha hecho ser fuerte e introspectivo, no exteriorizando sus sensaciones para no mostrar debilidad, y es un rol que los niños adoptan. A la mujer se la llama débil por exteriorizar de una determinada forma, el trabajo del duelo puede ayudarnos a romper esas lanzas de género por las que lucha la sociedad, creando una infancia más sana para expresarse” (PDEv_Pos.39_S18).

4.3. Formación universitaria

4.3.1 Importancia de la formación universitaria en Pedagogía de la Muerte

Los/as participantes consideran una necesidad imperante la formación en Pedagogía de la Muerte en base a argumentos comunes: poder acompañar en base a las diferencias individuales de los/as niños/as: “Deberíamos tener herramientas para gestionar el duelo, porque cada niño es un mundo y lo va a manifestar de forma diferente...” (FUNi_Pos.50_S3). La superación de los duelos personales “No sé afrontar el duelo, casi no sé qué es, he vivido mis duelos como he podido, y los he gestionado mal, así que por nosotros mismos y nuestra labor como maestros” (FUNi_Pos.53_S6). Consideran un predictor negativo el hecho

de basar el acompañamiento en: “nuestra propia percepción porque no se nos ha enseñado a hacerlo y no siempre es la mejor opción” (FUNi_Pos.43_S7).

La formación en Pedagogía de la Muerte se propone como aprendizaje experiencial que tenga en cuenta la educación emocional: “lo más importante no centramos sólo en el currículum y hacerlo en temas emocionales” (FUNi_Pos.36_S14); se percibe también la necesidad de formar al equipo docente para poder brindar apoyo comunitario: “Volviendo a la parte de comunitaria, se debe gestionar en el claustro docente, cómo queremos trabajar el duelo con los estudiantes si al final no tenemos un espacio para poder expresarnos y decir cómo nos sentimos” (FUNi_Pos.40_S14).

Se detectan serias carencias formativas en el grado de educación primaria: “No tenemos formación alguna en ello, yo no lo he visto en la carrera en ningún momento” (FUNi_Pos.45_S9). Existe una gran preocupación debido a ello, considerando que tendrán que gestionar y apoyar al alumnado sin una presencia constante de ayudas externas: “La gravedad está en que no tenemos un psicólogo al lado, ni todos los niños tienen acceso ayuda psicológica” (FUNi_Pos.50_S3), situando el papel de la formación en duelo, desde el acompañamiento y no desde una ayuda psicológica, que no tenemos el papel de brindar: “Esa formación debería destinada hacia el acompañamiento, sin fines terapéuticos” (FUNi_Pos.46_S18).

Existen otros argumentos que sitúan la formación universitaria en Pedagogía de la Muerte desde la perspectiva del autocrecimiento, la autoayuda y la disminución de la ansiedad en situaciones de duelo: “No sólo es formarnos para ayudar sino para ayudarnos a nosotros mismos, es esencial trabajar el duelo para no cometer los errores que se han cometido con nosotros como niños e invalidar los sentimientos de la infancia. La formación en duelo debe ir ligada a nuestro propio aprendizaje vital, pero no condicionado por él, no podemos gestionar sin herramientas, y acabamos gestionando en base a experiencias personales que no sirven para todos” (FUNi_Pos.45_S17), resultando así sorprendente la mención cultural a una parte de gestión de duelo del pasado, que socialmente se está perdiendo: “Es importante que nos capaciten en esta área, que se nos eduque a volver a la comunidad, para volver a lo que nuestros ancestros hacían, ayudarnos entre todos. También que nos ayuden a gestionar el duelo otras entidades, o buscar el apoyo en lo comunitario, al final es mucho más fácil si tienes un grupo de apoyo o una persona cercana para ayudarte” (FUNi_Pos.37_S14).

5. Discusión y conclusiones

En primer lugar, y atendiendo al primer objetivo específico, la conceptualización de duelo que hacen los participantes refleja el estrecho vínculo existente entre duelo y pérdida. El duelo es entendido como proceso adaptativo, precedido por una serie de fases que transcurren tras la pérdida temporal o permanente, material o inmaterial, producida en la vida de una persona (Ramírez-Corral, 2022; Santiesteban *et al.*, 2018). El duelo se identifica como un proceso único, personal e intransferible, que no admite modelizaciones, y transcurre hasta que la persona supera o interioriza la pérdida. Una tendencia menos frecuente, pero que aparece entre los resultados del estudio es la asociación de duelo exclusivamente con la muerte (Alonso Llácer *et al.*, 2019;

Ortega 2019). La pérdida en sus diferentes formas actúa como detonante del proceso de duelo, siendo identificadas en el estudio diferentes tipos: racionales, como las rupturas amorosas o amistosas; evolutivas como la vejez o el Alzheimer; y materiales, especialmente significativas en la infancia (Bastidas-Martínez y Zambrano Santos, 2020; Nomen, 2007).

El duelo en la infancia se asocia a la seguridad emocional, y al apego. Es por ello que ciertos tipos de apego en los niños/as, normalmente desarrollados por el estilo de apego familiar, como son el ambivalente, evitativo o desorganizado pueden ocasionar en determinadas situaciones escolares un proceso de duelo en el infante. Así pues, esa sensación de inseguridad o miedo que se provoca al sufrir una pérdida de diferente índole puede repercutir en una sensación de miedo o peligro que afecte a la sensación de seguridad (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1969; Escobar-Cayo *et al.*, 2024). Algunas de las situaciones identificadas fueron: el fallecimiento de los abuelos; cambios de tutor, etapa o ciclo; traslado de la residencia habitual... Un estilo de apego seguro será crucial para que el niño adquiera mecanismos para afrontar estos contratiempos emocionales: Por tanto, una detección precoz de señales de alarma en el duelo infantil podrá prevenir y tratar duelos patológicos (Fagnani, 2022; Ramírez-Corral, 2022), así como detectar otro tipo de problemáticas.

La detección de manifestaciones de duelo en la infancia adquiere así un papel primordial en la labor de acompañamiento que desempeñan los/as docentes. Resultan para ellos/as alarmantes las siguientes manifestaciones, que resultan ser coincidentes con las expuestas en la literatura de referencia: aislamiento social; soledad; reacciones ambivalentes desmesuradas; pánico nocturno; fracaso escolar; terror; ansiedad por separación; tristeza intermitente; mutismo selectivo; imaginación simbólica que invita a los/as niños a pensar en la idea de "alcanzar" el cielo... Por otra parte, son señaladas algunas manifestaciones comunes de duelo en la infancia, que no resultan alarmantes, aunque deben ser tenidas en cuenta, como son: la proyección del vínculo de apego en otras personas; necesidad de apoyo y comprensión por parte del adulto; rabia; frustración; evasión; culpa... (Lytje, 2018; Mateu *et al.*, 2019; Puskás *et al.*, 2023).

En segundo lugar, y atendiendo al análisis de la formación inicial del profesorado egresado en el grado de Educación primaria en materia de duelo, desde la visión de las actuaciones que deben realizarse a nivel escolar, es fundamental destacar la perspectiva formativa y paliativa. Deben proporcionarse herramientas para poder acompañar al infante que sufre la pérdida, independientemente de la índole, y prestar especial atención ante las necesidades de apoyo educativo o los signos de alarma que este/a pueda manifestar (Lyte, 2018; Mateu *et al.*, 2019; Ortega, 2019; Rodríguez Herrero *et al.*, 2023; Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024; Testoni *et al.*, 2019). Resaltan así diferentes ventajas, valores de la gestión y el acompañamiento del duelo escolar, de forma personal al niño/a que lo padece, y grupal para el resto de compañeros/as: normalización de las emociones negativas; validación de los sentimientos en la infancia; mejora de la introspección; adaptación al cambio; desarrollo de estrategias de resolución de problemas; exteriorización emocional; apoyo comunitario; ruptura de estereotipos (Colomo-Magaña *et al.*, 2022; De la Herrán Gascón *et al.*, 2024; Fagnani, 2022).

Resalta así la necesidad de una formación docente de calidad en Pedagogía de la Muerte, pues se ha evidenciado la ausencia de esta temática durante su formación en el grado (Colomo-Magaña *et al.*, 2021a;2021b; Ramos Pla *et al.*, 2023). Las carencias formativas suscitan diversos miedos asociados al acompañamiento y la gestión de duelo infantil, afirmando no contar con las herramientas necesarias para abordar esta temática desvinculándola de la experiencia propia. La formación en Pedagogía de la Muerte no sólo resulta relevante para ellos/as desde la perspectiva de la atención al alumnado, sino del apoyo comunitario al profesorado, la mejora de la introspección personal, el autoconocimiento y el desarrollo de mecanismos que les permitan superar sus propias experiencias de duelo (Colomo-Magaña *et al.*, 2022; De la Herrán Gascón *et al.*, 2024).

Como conclusiones, se destaca la necesidad de incluir la Pedagogía de la Muerte en el ámbito educativo, en coordinación con las familias y especialistas de diferentes índoles (psicólogos, orientadores...). A pesar de la detección de grandes ausencias formativas, el diálogo grupal ha permitido la indagación y reflexión en torno a una temática de gran profundidad y relevancia educativa. El conocimiento sobre el duelo en la infancia es limitado por parte de los/as docentes egresados y precisa de una mayor capacitación en algunas cuestiones teóricas, así como en técnicas y estrategias que permitan un acompañamiento de duelo sensible en la escuela. Este estudio presenta una temática poco tratada, desde el ámbito de la formación docente, reflejando las percepciones de duelo, su vinculación con la infancia y la escasa representación que tiene en los planes de estudio universitarios y escolares. Se expone la necesidad de aprender a convivir y gestionar el duelo personal y escolar, siendo imprescindible un abordaje innovador y sensible.

Las limitaciones del estudio se asocian, en primer lugar, con el acceso a la muestra de participantes y la complejidad para localizar a personas que se muestren receptivas a compartir experiencias sobre un "tema tabú" a nivel social; en segundo lugar, con la dificultad para obtener información debido a la escasa formación inicial recibida en la temática; y, en tercer lugar, con el formato de desarrollo de los grupos focales, donde hubo que realizar un grupo focal de forma online, difiriendo en el formato de los demás y donde el esfuerzo para salvaguardar la distancia entre el moderador y los participantes fue más notorio". Como futuras prospectivas, se considera la posibilidad de indagar otras líneas de investigación cuya muestra participante recoja las percepciones y experiencias de docentes en servicio y en formación en los grados de Educación primaria, con la finalidad de contar con una visión más amplia de la gestión y el acompañamiento de duelo a nivel formativo.

Agencia de apoyo

La investigación desarrollada forma parte de una tesis doctoral. El estudio presentado se ha desarrollado durante el periodo de disfrute del Programa de becas Universidad de Huelva-Santander Ayuda Económica para el curso 2024/25. Convocatoria competitiva publicada en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía Número 108 de 5 de junio de 2024.

Referencias

- Ainsworth, M. D. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child development*, 40(4), 969-1025. <https://doi.org/10.2307/1127008>
- Alonso Llácer, L., Ramos Campos, M., Barreto Martín, P., y Pérez Marín, M. (2019). Modelos psicológicos del duelo: una revisión teórica. *Calidad de vida y salud*, 12(1), 65-75.
- Bastidas-Martínez, C. J., y Zambrano-Santos, R. O. (2020). El duelo familiar y el desarrollo emocional en los estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 125-39. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.580>
- Beltrán, S. M., y Bernal, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(21), e113. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Benavides-Lara, M. A., Mansilla, M., De Agüero, M., Sánchez-Mendiola, M., y Redón, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34, 163-197. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (vol.3). Ramdon House London.
- Colomo-Magaña, E., Gabarda-Méndez, V., Cívico-Ariza, A., y Cuevas-Monzonís, N. (2021a). Ansiedad ante la Muerte y Felicidad en el Alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga. *REMIE Multidisciplinary Journal of Education Research*, 11(1), 49-76. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2021.5865>
- Colomo-Magaña, E., Gabarda Méndez, V., Cívico Ariza, A., y Cuevas Monzonís, N. (2021b). La pedagogía de la muerte en la formación inicial docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.471991>
- Colomo-Magaña, E., Gabarda Méndez, V., Cívico Ariza, A., y Cuevas Monzonís, N. (2024). Pedagogía de la Muerte: Análisis de las Actitudes y Ansiedad ante la Muerte en Futuros Docentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 187-203. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.010>
- Colomo-Magaña, E., Cívico Ariza, A., y Giorgio, P. (2022). Analysis of Scientific Production on Pedagogy of Death in Scopus. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(1), 223-250. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i59.7226>
- De la Herrán Gascón, A., y Cortina, M. (2008). La práctica del «Acompañamiento educativo» desde la Tutoría en situaciones de Duelo. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 157-173.
- De la Herrán Gascón, A., Rodríguez Herrero, P., y De Miguel Yubero, V. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de Educación*, 385, 201-226. <http://doi.org/0.4438/1988-592X-RE-2019-385-422>
- De la Herrán Gascón, A., Rodríguez Herrero, P., y De Miguel Yubero, V. (2024). ¿Más allá de la death education? Un estudio sobre sus tradiciones epistemológicas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 183-204. <https://doi.org/10.14201/teri.31511>
- De la Herrán Gascón, A., Rodríguez Herrero, P., y Serrano Manzano, B. F. (2020). Do parents want to be included in their children's education? *Journal of Family Studies*, 28(4), 1320-1337. <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1819379>
- Escobar-Cayo, N. I., Guzmán-González, M., y Calderón-Carvajal, C. (2024). Relación entre el apego de los padres y el optimismo de los hijos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 29(1), 1-13. <https://doi.org/10.5944/rppc.37439>
- Fagnani, G. (2022). The Central Role of Schools in Promoting Death Education Interventions. *Ethics in Progress*, 13, 107-121. <https://doi.org/10.14746/eip.2022.2.8>
- Gómez-Núñez, I., Cano-Muñoz, Á., y Torregrosa, S. (2020). *Manual para investigar en educación: Guía para orientadores y docentes indagadores*. Narcea Ediciones.
- García Arce, I., y Bellver, A. P. (2019). El proceso de duelo: particularidades en la infancia y adolescencia. *Cuadernos Monográficos de Psicobioquímica*, 1(1), 5-11.
- Gibbs, G. R. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Lytje, M. (2018). Voices We Forget- Danish Students Experience of Returning to School Following Parental Bereavement. *OMEGA- Journal of Death and Dying*, 78(1), 24-42. <https://doi.org/10.1177/0030222816679660>
- Lytje, M., y Dyregrov, A. (2023). When Young children grieve: Supporting daycare children following bereavement- A parent's perspective. *OMEGA, Journal of Death and Dying*, 86(3), 980-1001. <https://doi.org/10.1177/0030222821997702>
- Mateu, R., Escobedo, P., y Flores, R. (2019). Resiliencia, educación emocional y duelo. Formación para futuros docentes. *Colección Sapientia* 162(1), 1-120. <https://doi.org/10.6035/sapientia162>
- Morgan, E. (1977). *A manual of death education and simple burial* (8ª ed.). Celo Press.
- Nomen, L. (2007). *El duelo y la muerte. Tratamiento de la pérdida*. Ediciones Pirámide.
- Ortega, A. (2019). Abordaje del duelo desde el contexto educativo. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 27, 54-67.
- Puskás, T., Andersson, A., Jeppsson, F., y Slaughter, V. (2023). Living in heaven and buriend in the earth? Teaching young children about death. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 6, 900-913. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2221002>
- Ramírez-Corral, R. (2022). Pérdidas significativas y duelo en adolescentes, una mirada desde la orientación educativa. *Revista ConCiencia EPG*, 7(2), 115-129. <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.7-2.7>
- Ramos-Pla, A. (2020). Análisis de la situación actual del enfoque pedagógico previo a la muerte: currículum y formación del profesorado. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 221-233. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2358>
- Ramos-Pla, A., Del Arco, I., y Espart, A. (2023). Pedagogy of death within the framework of health education: The need and why teachers and students should be trained in primary education. *Heliyon*, 9(4), e15050. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15050>
- Ramos-Pla, A., Gairín, J., y Camats, R. (2018). Principios Prácticos y Funcionales en Situaciones de Muerte y Duelo para Profe-

- sionales de la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 21-33. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.002>
- Rodríguez Herrero, P., de la Herrán Gascón, A., y García Sempere, P. (2022). Impact of a teacher-training MOOC on the Pedagogy of Death during the pandemic. *Death Studies*, 47(7), 804-813. <https://doi.org/10.1080/07481187.2022.2132549>
- Rodríguez Herrero, P., De la Herrán Gascón, A., Pérez-Bonet, G., y Sánchez-Huete, J. C. (2020). What do teachers think of death education? *Death Studies*, 46(6), 1518-1528. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1817176>
- Rodríguez Herrero, P., Serrano Manzano, B. F., y De la Herrán Gascón, A. (2023). "Death livens you up": death education through the eyes of adolescents. *Pedagogy, Culture y Societ*, 32(5), 1535-1548. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2230965>
- Rubio-Machuca B. y Delgado-García M. (2024). Posibilidades de la arteterapia en educación como técnica de gestión de duelo: estrategias para potenciar la resiliencia en la formación docente. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 19, e91706. <https://doi.org/10.5209/arte.91706>
- Santiesteban, J. R., Zeballos, J., Angulo, C. H., Goosdenovich, D. A., Borja, M. A., y Campoverde, P. R. (2018). Educación emocional. Abordaje del proceso de la muerte en la escuela. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(2), 87-94.
- Serrano Manzano, B. F., de la Herrán Gascón, A., y Rodríguez Herrero, P. (2024). In-service teacher education in death education through participatory action research (PAR). *European Journal of Teacher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2412046>
- Serrano Manzano, B. F., Rodríguez Herrero, P., y De la Herrán Gascón, A. (2023). "Mum, when we die, what do you think happens?" A qualitative study of views on death education among Spanish families. *Death Studies*, 48(1), 64-74. <https://doi.org/10.1080/07481187.2023.2186536>
- Testoni, I., Piscitello, M., Ronconi, L., Zsák, E., Iacona, E., y Zampierini, A. (2019). Death Education and the Management of Fear of Death Via Photo-Voice: An Experience Among Undergraduate Students. *Journal of Loss and Trauma*, 24(5), 387-399. <https://doi.org/10.1080/15325024.2018.1507469>
- Testoni, I., Ronconi, L., Biancalani, G., Zottino, A., y Wieser, M. A. (2021). My future: Psychodrama and Meditation to Improve Well-Being Through the Elaboration of Traumatic Loss Among Italian High School Students. *Frontiers in Psychology*, 11, art. 544661. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.544661>
- Testoni, I., Tronca, E., Biancalani, G., Ronconi, L., y Calapai, G. (2020). Beyond the Wall: Death Education at Middle School as Suicide Prevention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2398. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072398>



ARTÍCULO III.

Morón-Monge, M. C., Rubio-Machuca, B., & Delgado-García, M. (2025). La escuela y sus silencios: el duelo como una realidad invisible entre la presencia docente y la ausencia institucional. *Foro de Educación*, 23(2), 362-380. doi: <https://doi.org/10.14201/fde.23219>



La escuela y sus silencios: el duelo como una realidad invisible entre la presencia docente y la ausencia institucional

The School and its Silences: Grief as an Invisible Reality Existing between the Presence of Teachers and the Absence of Institutions

María del Carmen Morón-Monge*

Universidad de Huelva (UHU), Departamento de Didáctica Integrada, España
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4025-1360>

Belén Rubio-Machuca

UHU, Departamento de Pedagogía, Universidad de Huelva, España
ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-4467-9930>

Manuel Delgado-García

UHU, Departamento de Pedagogía, Universidad de Huelva, España
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6157-0494>

Recibido / Received: 08/06/2025
Aceptado / Accepted: 27/11/2025

Resumen: El duelo es una vivencia constante en la realidad escolar, presente en la vida del alumnado, del profesorado y del propio centro. No obstante, su abordaje suele ser evitativo, condicionado por silencios familiares, ausencia de formación específica y falta de protocolos institucionales. Este estudio tiene como objetivo examinar las percepciones y actitudes docentes ante el duelo, identificar barreras y necesidades para su acompañamiento, y describir los tipos de duelo habitualmente vivenciados en el contexto educativo. Desde un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, se han desarrollado tres grupos focales en centros de Educación Primaria de la provincia de Huelva, con la participación de 23 docentes. El análisis de los datos se ha realizado mediante el software MaxQDA.23. Los resultados revelan una concepción docente del duelo como experiencia emocional transversal, vinculada no solo al fallecimiento, sino también a pérdidas simbólicas, institucionales, familiares y vocacionales. Se detectan ausencias formativas, carencias en la coordinación con las familias, y una necesidad silenciada de acompañamiento personal al profesorado. En ausencia de estrategias institucionales, las respuestas docentes se sostienen en la intuición, la experiencia vital y el compromiso ético. Se recurre a actuaciones espontáneas como la escucha activa, el arte o el juego, sin respaldo curricular ni apoyo estructural. Se concluye que el duelo debe entenderse como una dimensión estructural de la escuela, y abordarse desde una pedagogía del cuidado que contemple la formación, el reconocimiento y el bienestar emocional de quienes acompañan.

Palabras clave: Acompañamiento educativo, Bienestar docente, Duelo en la escuela, Formación del profesorado, Pedagogía de la Muerte, Profesorado en servicio.

Abstract: Grief is a constant experience within school life, present in the daily realities of students, teachers, and the broader educational community. However, its treatment often remains avoidant, shaped by family silences, lack of specific teacher training, and the absence of institutional protocols. This study aims to examine primary school teachers' perceptions and attitudes towards grief, identify barriers and professional needs in its educational approach, and describe the types of grief commonly experienced in school settings. Based on a qualitative, phenomenological design, three focus groups were conducted in primary schools in the province of Huelva, involving 23 teachers. Data were analysed using MaxQDA software. The findings reveal an expanded understanding of grief as a transversal emotional experience, not limited to death, but encompassing symbolic, institutional, familial, and vocational forms of loss. Significant gaps in training and coordination with families are reported, alongside a silent but pressing need for emotional support for

teachers. In the absence of structured strategies, teachers rely on intuition, personal experience, and ethical commitment. Their responses include spontaneous practices such as active listening, artistic expression, and play, though lacking curricular integration and institutional support. The study concludes that grief should be addressed as a structural dimension of school life, through a pedagogy of care that integrates teacher preparation, institutional recognition, and the emotional well-being of those who accompany.

Keywords: Emotional Support, In-service Teachers, Pedagogy of Death, School Grief, Teacher Emotional Well-being, Teacher Training.

1. Introducción

La Pedagogía de la Muerte es aquella disciplina que educa sobre el sentido de la muerte y el duelo, su presencia en la vida y sus implicaciones emocionales, culturales, éticas y existenciales, desde un enfoque preventivo, paliativo, formativo y transformador (de la Herrán Gascón, 2025). Los orígenes de esta disciplina se remontan a las primeras décadas del siglo XX, en Estados Unidos, donde se aplicó la formación al bienestar y la salud mental de los profesionales sanitarios en contacto con el duelo (de la Herrán Gascón, Rodríguez Herrero y de Miguel Yubero, 2019). Actualmente, es una Pedagogía innovadora e inclusiva, pues aborda un tema límite de la existencia humana que interpela a todas las personas y responde al vacío curricular existente.

La literatura científica recoge diferentes corrientes en torno a esta disciplina. Las corrientes normalizadoras incluyen la muerte en el ámbito escolar como parte natural de la existencia. Se centran en romper el tabú y desarrollar recursos afectivos que permitan comprender y resignificar la muerte (Aspinall, 1996). Las corrientes preventivas centradas en la pérdida, que preparan emocionalmente para enfrentar el duelo y enseñan a gestionarlo de forma saludable y resiliente (Mateu Pérez, Escobedo Peiro y Flores Buils, 2019; Testoni et al., 2023). Finalmente, las corrientes paliativas se vinculan con el acompañamiento estudiantil tras el duelo, basado en estrategias de contención emocional y validación del dolor (Pérez Coll, 2025; Rubio Machuca y Delgado García, 2024).

Dentro de su evolución, destacan dos grandes tradiciones: la TEA (Tradición Educativa Anglosajona), centrada en el acompañamiento del duelo, la prevención del suicidio y el manejo de emociones ante la pérdida, cuya producción científica aborda las implicaciones profesionales, educativas y sociales sobre la muerte; y la TPC (Tradición Pedagógica Centroeuropea), más amplia, que incluye el acompañamiento del duelo, la formación docente y el objetivo de convertir la escuela en un espacio seguro, abarcando la orientación y la acción tutorial (de la Herrán Gascón, Rodríguez Herrero y Miguel Yubero, 2024).

A pesar del incremento de producciones asociadas a esta disciplina en las últimas dos décadas, las actitudes del profesorado hacia la inclusión del duelo y la muerte en el ámbito educativo reflejan incomodidad general y ansiedad, especialmente al tratar la muerte en el aula (Case, Cheah y Liu, 2017; Fornons Casol y Ramos-Pla, 2025; Ramos-Pla, Gairín Sallán y Camats Guardia, 2020). Ante la vivencia de situaciones de duelo en el entorno escolar, el profesorado suele no intervenir por considerar que no tiene competencias, aludiendo a la falta de formación y recursos, aunque también influyen factores como el miedo a la pérdida y la predisposición familiar (Ramos-Pla y Camats i Guàrdia, 2019; Stylianou y Zembylas, 2021). El duelo en la escuela conlleva una gestión emocional compleja. Algunos estudios revelan elevados niveles de ansiedad en maestros en formación, influenciados por la cultura, el género o la religión (Grigoropoulos, 2024; Rodríguez Herrero et al., 2020). Esto sugiere la necesidad de estrategias adaptadas para reducir la ansiedad y mejorar la intervención educativa (Colomo-Magaña et al., 2023; Colomo Magaña et al., 2021).

La literatura propone como solución un enfoque proactivo con recursos pedagógicos que familiaricen a docentes y alumnado con el lenguaje y las dinámicas de duelo, basado en formación continuada. Para ello, se analiza el potencial de recursos como cuentos, canciones o películas como punto de partida en el aula (Albacete-Maza, Fernández-Cano y Callejas, 2023); así como metodologías activas como el aprendizaje servicio, o técnicas creativas como la arteterapia, el psicodrama o la fotovoz. Estas estrategias tienen una función normalizadora e introspectiva, calmando la ansiedad y trasladando el duelo a un plano de integración saludable desde el recuerdo agradecido (Bertman, 2019; Guerra-Cristobal y Ernesto González, 2024; Raccichini et al., 2023; Rubio-Machuca, Delgado-García y Morón Monge, 2025; Rubio Machuca y Delgado García, 2024; Testoni et al., 2020).

Tomando en consideración los principios bajo los cuáles se sustenta la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) podemos observar cómo la investigación centrada en duelo contribuye a ellos con los fines de una educación integral y humanizadora. Estos principios promueven el desarrollo emocional, la empatía y la convivencia pacífica. La inclusión de aprendizajes que afecten a la estabilidad emocional de la persona y potencien actitudes resilientes, responden al principio de equidad y atención a la diversidad, reconociendo la variedad de emociones en las que cada uno/a vive las situaciones. Además, se alinea con el perfil de salida del alumnado, contemplando la gestión emocional y la educación en valores como competencias clave para la ciudadanía democrática. En esta misma línea, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, refuerzan este marco referencial, podemos remitir así al ODS 4 (Educación de Calidad) y ODS 16 (Paz, Justicia e Instituciones sólidas) en base a los que la promoción de entornos amables que favorezcan el bienestar emocional, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la inclusión son ideales para el desarrollo íntegro de la persona. No obstante, a pesar de las posibilidades educativas que ofrece la temática, la ausencia legislativa de términos literales asociados al duelo y la muerte en los marcos curriculares vigentes dificulta su incorporación (Colomo Magaña et al., 2024; de la Herrán Gascón et al., 2019). Esta laguna normativa genera ambigüedad y una ausencia clara de planificación en torno a la temática, trasladando esta labor a la iniciativa personal del profesorado.

Nos posicionamos en un enfoque marcado por la tradición pedagógica centroeuropea, centrado en el acompañamiento y la formación en duelo como fenómeno global, no únicamente asociado a la muerte. Surgen entonces algunos interrogantes: ¿Cómo percibe y acompaña el duelo el profesorado en activo de Educación Primaria? ¿Existen barreras en su abordaje escolar? En base a estas premisas, planteamos tres objetivos: (1) Examinar las percepciones y actitudes de un grupo de docentes de Educación Primaria sobre Pedagogía de la Muerte; (2) Identificar barreras y necesidades del profesorado para la gestión y el acompañamiento de duelo en el aula; y (3) Determinar los tipos de duelo comúnmente vivenciados en el entorno escolar y las actitudes hacia ellos.

1.1. Necesidades detectadas en la inclusión de la Pedagogía de la Muerte

Entre las barreras y necesidades detectadas para la inclusión de la Pedagogía de la Muerte en el entorno escolar destacan:

- **Formación docente insuficiente:** tanto en la formación inicial como la continua. La falta de habilidades de afrontamiento y enfoques inclusivos limitan el abordaje y el acompañamiento educativo del duelo (Colomo-Magaña et al., 2023; Colomo Magaña, Gabarda Méndez y Motos Sellés, 2018; Grigoropoulos, 2024; Ramos-Pla, 2022; Rubio-Machuca et al., 2025; Rubio Machuca y Delgado García, 2024).

- **Ausencias curriculares:** La muerte y el duelo no se abordan en los currículos, ni en la legislación educativa (Colomo Magaña et al., 2021; de la Herrán Gascón et al., 2019; Paul et al., 2024; Rodríguez Herrero et al., 2020).
- **Controversias en la gestión entre las instituciones educativas y las familias.** el profesorado teme la reacción familiar ante el trabajo del duelo (Stylianou y Zembylas, 2021), aunque las familias muestran una actitud positiva y reflejan sus propias necesidades de acompañamiento (de la Herrán Gascón, Rodríguez Herrero y Serrano Manzano, 2020; Lytje y Dyregrov, 2023; Pérez Coll, 2025; Serrano Manzano, de la Herrán Gascón y Rodríguez Herrero, 2024).

1.2. Tipos de duelo comúnmente experimentados en el entorno educativo

El duelo, entendido como respuesta emocional y psicológica al cambio, impacta en toda la comunidad educativa, derivando en diferentes tipos de pérdida, materiales e inmateriales, afectando a las dinámicas personales y académicas. No se limita al fallecimiento de un ser querido, sino a cambios escolares o personales del alumnado y el claustro (Bastidas-Martínez y Zambrano-Santos, 2020; Colomo Magaña et al., 2021; de la Herrán Gascón et al., 2022).

Algunos de los fenómenos que pueden causar un proceso de duelo son: las separaciones familiares, migraciones o cambios residenciales (Bastidas-Martínez y Zambrano-Santos, 2020; Testoni et al., 2023); cambios de ciclo o curso que implican pérdidas simbólicas de compañeros o rutinas (Rubio Machuca y Delgado García, 2024; Stylianou y Zembylas, 2021); necesidades de apoyo educativo, especialmente complejas de gestionar para las familias y el alumnado, repercutiendo en el claustro docente (de la Herrán Gascón et al., 2022; Shams Eslami, Mousavi y Rezaei, 2023); pérdidas de tipo laboral o personal que afecta al profesorado (Colomo Magaña et al., 2021; Rubio Machuca y Delgado García, 2024); o fallecimiento de un ser querido (Agrelo Costas y Mociño-González, 2023; Lytje y Dyregrov, 2023).

1.3. Manifestaciones de duelo en la infancia

Existen algunos indicadores para detectar el duelo infantil que deben ser tenidos en consideración (Bastidas-Martínez y Zambrano-Santos, 2020; Guerra Santiesteban et al., 2018; Mateu Pérez et al., 2019) (Tabla 1).

Tabla 1: Manifestaciones comunes de duelo en la infancia.

Manifestaciones comunes	
Emocionales	Reacciones ambivalentes; rabietas; llanto; culpa por la pérdida; miedo y ansiedad por la seguridad de sus seres queridos; apatía; temor excesivo a la pérdida de figuras de apego; ausencia de emociones.
Conductuales	Regresiones en el desarrollo; evitación de interacciones; conductas desafiantes o agresivas; hiperactividad o inquietud excesiva.
Cognitivas	Dificultad para interiorizar la pérdida; baja concentración; bajada del rendimiento académico; preguntas reiterativas.
Físicas	Síntomas psicósomáticos; dolores crónicos sin explicación médica; alteraciones del sueño y pesadillas; pérdida de apetito.
Sociales	Deterioro de las relaciones; desinterés en actividades lúdicas; deterioro de los vínculos de amistad o familiares.

1.4. Respuestas y actitudes del entorno próximo

Las actitudes del entorno educativo y social ante el duelo varían según el contexto y la cultura. Los adultos tienden a evitar el contacto con la pérdida, considerándolo negativo para el desarrollo infantil. Sin embargo, permitir que el/la menor experimente el duelo ayuda a gestionar emociones, fortalecer su identidad y fomentar vínculos afectivos (Guerra Santiesteban et al., 2018).

El duelo en la infancia requiere de una reestructuración emocional y social que ayuda a comprender la vida, preparando a los niños/as para enfrentar situaciones adversas. La evitación del duelo prevalece en escuelas y familias debido al tabú social (Ramos-Pla et al., 2020; Testoni et al., 2023). Se manifiesta mediante el silencio, eufemismos, exclusión en rituales funerarios o la ocultación del dolor por parte de los adultos (Mateu Pérez et al., 2019; Puskás et al., 2023; Ramos-Pla, 2020).

La preparación y actitud docente está condicionada por la ausencia de formación específica, la ansiedad o las creencias personales. Aunque la tendencia inicial es evitativa, el profesorado responde y acompaña emocionalmente al alumnado desde los medios que posee. Los docentes sienten responsabilidad emocional ante el duelo del alumnado, aunque también desamparo e inseguridad en su práctica educativa. Las respuestas para un buen acompañamiento educativo deben considerar la coordinación entre familia y escuela, brevedad de noticias, evitación de bulos, programas de inteligencia emocional, evitación de eufemismos, estrategias para la mejora de la resiliencia educativa y la resolución de problemas (Case et al., 2017; Grigoropoulos, 2024; Guerra Santiesteban et al., 2018; Mateu Pérez et al., 2019; Ortega, 2019; Pérez Coll, 2025).

2. Diseño metodológico

Este estudio se enmarca dentro del paradigma interpretativo (García Bellido, 2024), que permite comprender los significados que los participantes atribuyen a su propia experiencia dentro de un contexto educativo real. Se adopta un diseño cualitativo de estudio de casos, con un enfoque fenomenológico (Taylor y Bogdan, 1984), contribuyendo a explorar y profundizar en realidades socioeducativas complejas y particulares. Concretamente en cómo el profesorado de Educación Primaria percibe la inclusión del duelo y la muerte, y comprende las realidades derivadas de estos fenómenos en el entorno educativo.

2.1. Muestra

Se trata un muestreo de tipo no probabilístico e intencional, compuesto por 23 profesionales de la enseñanza adscritos a tres centros que acogen la etapa de Educación Primaria. Se ha buscado la representatividad de diversas tipologías de centros, un CEIP de difícil desempeño, un CEIP de nueva creación, y un CEIP consolidado en una zona social compleja cuya variedad de alumnado notoria. Cada uno de estos agrupamientos se ha empleado para configurar 3 grupos focales de docentes. Las características asociadas a la muestra participante no pretenden la amplia generalización de los resultados, sino que atiende a criterios de significatividad y al acceso de indicadores de alta inferencia que permitan determinar por sí mismos la validez de la información procedente de los casos estudiados.

En este sentido, los participantes son 5 hombres y 18 mujeres, adscritos 8 en el centro 1; 9 en el centro 2; 6 en el centro 3; el profesorado posee una media de edad de 40.47

años y una media de tiempo de servicio de 15 años.

La selección de la muestra responde a dos criterios de inclusión, la presencia de docentes que hayan vivido experiencias de duelo tanto personales, como profesionales durante su desempeño profesional docente. Esto responde a un criterio intencionado de pertenencia. Teórica. Dichas condiciones garantizan el conocimiento experiencial asociado al fenómeno por parte de los participantes.

Tabla 2: Participantes del estudio.

Sujeto	Sexo	Edad	Tiempo de servicio	Centros de servicio	Duelo experimentado en el entorno educativo	Duelo vivenciado en el entorno personal con repercusión
Centro 1. Centro de difícil desempeño, localizado en el entorno urbano. Con alta frecuencia en situaciones de duelo escolar dadas las condiciones económicas, sociales y culturales de la zona.						
S1	Hombre	47	22	11	Sí	Pérdida familiar y separación.
S2	Mujer	55	35	5	Sí	Pérdida familiar
S3	Mujer	47	24	6	Sí	Pérdida familiar.
S4	Hombre	39	18	15	Sí	Pérdida familiar
S5	Mujer	52	26	17	Sí	Pérdida familiar
S6	Mujer	53	30	8	Sí	Pérdida familiar
S7	Mujer	42	19	7	Sí	Pérdida familiar y separación.
S8	Mujer	28	4	1	Sí	Pérdida familiar, pérdida de la estabilidad personal.
Centro 2. Centro de nueva creación, en una zona recientemente urbanizada. Con alta frecuencia en situaciones de duelo escolar, derivadas del alumnado procedente de otros centros.						
S9	Mujer	49	13	8	Sí	Pérdida familiar
S10	Hombre	55	21	11	Sí	Pérdida familiar y de mascota.
S11	Mujer	39	16	10	Sí	Pérdida familiar, pérdida de estabilidad personal
S12	Hombre	39	10	7	Sí	Pérdida familiar y de un amigo/a.
S13	Mujer	28	2	5	Sí	Pérdida familiar y ruptura
S14	Mujer	40	13	16	Sí	Pérdida familiar
S15	Mujer	34	8	3	Sí	Pérdida familiar
S16	Mujer	27	4	2	Sí	Pérdida familiar y de la estabilidad laboral
S17	Hombre	29	5	7	Sí	Pérdida familiar y de la estabilidad laboral.
Centro 3. Centro consolidado, situado en un entorno rural. Con alta frecuencia en situaciones de duelo escolar dadas las condiciones económicas, sociales y culturales de la zona.						
S18	Mujer	31	6	2	Sí	Pérdida familiar y de un amigo/a
S19	Mujer	50	23	9	Sí	Pérdida familiar y depresión
S20	Mujer	44	18	20	Sí	Pérdida personal y depresión
S21	Mujer	35	11	8	Sí	Pérdida familiar, depresión post maternidad.
S22	Mujer	39	16	9	Sí	Pérdida familiar
S23	Mujer	29	3	1	Sí	Pérdida familiar y de un amigo/a

2.2. Instrumento

Se ha empleado el grupo focal como técnica con propiedades idóneas para analizar la realidad objeto de estudio, favoreciendo el diálogo interpersonal y generando una conversación constructiva sobre cada una de las experiencias y realidades expresadas por las protagonistas y mediadas por la investigadora-moderadora (McMillan y Schumacher, 2005; Puskás et al., 2023; Serrano Manzano et al., 2024).

Como herramienta asociada, se construyó un guion de debate a partir de seis cuestiones principales que invitaron a la generación del discurso y profundizaron en los relatos y argumentos de mayor interés para la investigación. El planteamiento de estas cuestiones emerge de un primer análisis de información recogida, contrastado con otros estudios previos (Colomo-Magaña et al., 2023; de la Herrán Gascón et al., 2022; Mateu Pérez et al., 2019; Ramos-Pla, 2022; Rubio-Machuca et al., 2025; Rubio Machuca y Delgado

García, 2024; Serrano Manzano et al., 2024; Zamora Poblete, Ow González y Lecaros Besa, 2024), que analizan el duelo desde diferentes dimensiones y funcionan como argumentos previos, sometidos a una interpelación de datos que consolida las categorías abiertas en categorías axiales. Esto otorga robustez a la credibilidad y dependencia de la información recuperada. Además, el guion se sometió a revisión por tres jueces (expertos en investigación cualitativa, psicología clínica e investigación sociocultural) para evaluar la consistencia interna de las cuestiones y la claridad del lenguaje. Como último paso, se empleó el criterio de confirmación con los participantes, quienes establecieron leves matices sobre su discurso para concretar o enfatizar determinados segmentos transcritos.

El guion utilizado se compone de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué experiencias de duelo que habéis vivenciado a nivel de aula?
2. ¿Cómo se han gestionado las experiencias de duelo en el aula?
3. ¿Y a nivel de centro? ¿Cuáles son las experiencias de duelo vividas? Incluyendo al claustro docente, o las propias experiencias que han podido repercutir desde la perspectiva personal.
4. ¿Cómo se han gestionado estas experiencias a nivel de centro? ¿Existen planes o programas para apoyar el duelo en el centro?
5. ¿Qué estrategias te resultan eficaces para el tratamiento del duelo en el aula? Pueden incluirse recursos (películas, cuentos), actividades, metodologías.
6. ¿Qué barreras o dificultades encontráis para el abordaje de duelo en el aula?

2.3. Procedimiento y análisis de la información

Mediante un correo electrónico se informó a las Direcciones de los centros educativos sobre la finalidad de la investigación. Se recopiló los correos electrónicos de aquellos centros que mostraron interés y, de manera presencial, se explicó a los Equipos Directivos el procedimiento a desarrollar. Éstos trasladaron a su profesorado la finalidad de la investigación, a la vez que se proporcionaba la información oportuna por la que se garantizaba el anonimato y la confidencialidad, contribuyendo así a obtener un consentimiento informado y garantizar los aspectos éticos oportuno.

Se desarrollaron 3 grupos de discusión, cuya primera sesión no superó los 60 minutos en cada caso, debido a la complejidad emocional. Durante este proceso no hay que destacar acontecimientos críticos más allá de las reacciones emocionales generadas por la rememoración de eventos/experiencias asociadas al fenómeno estudiado.

Toda la información quedó registrada a través de la grabación de voz para su posterior transcripción y tratamiento mediante el uso del software MAXQDA v.24. La generación del sistema categorial (Tabla 2) se desarrolló mediante un proceso de carácter inductivo, las categorías asociadas a percepciones surgen de forma inductiva. y las asociadas a reacciones frente al duelo en la infancia se tenían en cuenta de forma previa asociadas a la literatura, consolidando las categorías axiales. Se realizaron procedimientos para el análisis cualitativo y cuantitativo del discurso (frecuencias de palabras, interacciones entre códigos).

Además, dicho procedimiento analítico atendió específicamente a los criterios de triangulación que Denzin (1978) y Patton (1999) establecieron para reforzar la credibilidad y validez interna del estudio. En concreto, se emplearon estrategias como: la codificación temática del discurso, para lo que se consideró el marco conceptual sobre la pedagogía

de la muerte y el duelo al establecer las categorías; el análisis interpretativo realizado por los investigadores sobre el discurso de los protagonistas, lo que permitió contrastar diferentes interpretaciones, asegurar que éstas reflejan en una alta fidelidad la diversidad asociada a las narraciones y al fenómeno estudiado y reduciendo el sesgo individual; y la comparación discursiva derivada del contraste de segmentos textuales se reforzó la diversidad de experiencias y se establecieron conexiones en relación a las percepciones y prácticas emitidas por el profesorado.

Tabla 3: Sistema de categorías.

Categorías	Subcategorías	Segmentos codificados
Percepciones docentes sobre Pedagogía de la Muerte (PDP)	Percepciones docentes frente al duelo (PDPp) Concepciones e ideas del profesorado frente al duelo.	40
	Necesidades detectadas sobre duelo (PDPn) Demanda de recursos, técnicas, formación o estrategias pedagógicas para atender el duelo en el entorno escolar.	39
	Tipos de duelo vivenciados en la escuela (PDPT) Tipos de duelo a los que el profesorado se enfrenta.	53
Reacciones ante el duelo en la infancia (RDI)	Respuestas del profesorado y el entorno próximo al infante frente al duelo (RDIr). Se analiza cómo reaccionan y apoyan los docentes, familiares y otras figuras próximas al menor en situaciones de duelo. Incluye el tipo de respuestas emocionales, pedagógicas y sociales.	92
	Manifestaciones de duelo infantil (RDIi) Actitudes y reacciones del alumnado que ha vivido situaciones de duelo en la infancia desde la perspectiva del profesorado.	40

3. Resultados

3.1. Percepciones docentes sobre Pedagogía de la Muerte

Se ha generado una nube de palabras a partir de los términos más reiterados en la primera categoría. En ella (Figura 1), emergen percepciones relacionadas con el dolor, la necesidad de diálogo (hablar), muestras de cariño y tipos de duelo vinculados a la pérdida (fallecimiento, libertad, etc.).

Figura 1: Nube de palabras: Percepciones docentes sobre Pedagogía de la Muerte.



3.1.1. Percepciones docentes frente al duelo

El concepto de duelo no se limita al fallecimiento, sino que abarca diversas situaciones: “S13: *No sólo la muerte, las separaciones, las necesidades educativas específicas, los cambios de etapa o de ciclo, u otras cuestiones que afectan al niño o al profesor emocionalmente* (PDPp_POS3)”. El duelo subyace en la escuela en múltiples dimensiones del desarrollo infantil. Su concepción tiene un componente cultural: “S15: *Hay un componente cultural anclado a cómo se vivía el duelo en los pueblos, la muerte estaba más naturalizada* (PDPp_POS34)”. La visión social del duelo, ligada a la religión, provoca rechazos. El profesorado coincide en la falta de acompañamiento escolar y social: “S4: *estamos muy expuestos. Acompañamos a los niños, pero ¿quién nos acompaña a nosotros?*”. Además, reconocen que sus experiencias personales influyen en la gestión emocional en el aula: “S9: *los profesores son los que marcan la vida de los niños, y nuestras experiencias personales de duelo las llevamos en la mochila, para bien o mal* (PDPp_POS5)”. Se considera el duelo como: “S15: *un tabú de la cultura y la sociedad occidental* (PDPp_POS57)”.

La gestión del duelo educativo se percibe como improvisada: “S14: *se hace sobre la marcha, si pasa algo se une todo el claustro, o a nivel de ciclo* (PDPp_POS29)”, y se advierte reticencia a incluir a las familias: “S14: *los niños han empezado a hablar de la muerte, iba a comentar cosas y pensaba que no sé cómo quieren las familias actúe* (PDPp_POS33)”.

3.1.2. Necesidades docentes frente al duelo escolar.

A nivel formativo, el profesorado reconoce no contar con herramientas de afrontamiento: “S10: *no supimos actuar a nivel de centro, no teníamos herramientas* (PDPn_POS19), S22: *para ayudar a estos niños no hay nada, el recurso eres tú. Lo que tu busques, hablar con otros compañeros...* (PDPn_POS 72)”.

Ante la falta de estrategias comunes, consideran prioritario el acompañamiento: “S2: *no hay una estrategia común. Tiene que haber un acompañamiento,* “S4: *es necesario tener un apoyo al que puedas dirigirte, alguien a quién preguntar estrategias* (PDNn_POS158)”, y apuestan por la educación emocional como vía preventiva: “S23: *Lo suyo sería poder normalizar de forma previa a que pasen las cosas* (PDPn_POS76)”.

Desde la familia predomina la evitación, dificultando la labor docente: “S10: *¿Cómo trabajamos eso con el niño, si la familia no quiere trabajar ese tema tan íntimo con él?* (PDPn_POS27), S14: *Hay familias que lo ocultan... ante eso si tú te sientes incómoda y no sabes cómo abordarlo en la clase* (PDP_POS 31)”.

El acompañamiento de duelo genera desgaste emocional. Las experiencias personales intensifican la ansiedad y fatiga: “S6: *Vivimos en una vorágine, no paramos a pensar en nosotros, seguimos y lo dejamos para otros momentos, y al final nos engulle.*” (PDPn_Pos5). Esto evidencia una necesidad de espacios de contención emocional: “S19: *Hay muchas cosas personales que nos afectan. Los miedos, la ansiedad, el duelo. No nos escucha nadie...* (PDPn_Pos57)”. También expresan rechazo al sentimiento de lástima: “S2: *no me gusta tener sentimiento de lástima* (PDNn_POS61)”.

3.1.3. Tipos de duelo generalmente vivenciados en el entorno educativo

La pérdida por fallecimiento es la más habitual y reconocida en el discurso participante. El más recurrente es la muerte de un ser querido, como padres, madres, abuelos u otros familiares: “S22: *falleció el padre de una alumna, la niña no ha roto su rutina por la pérdida* (PDPt_POS7)”.

Separaciones o abandonos familiares son comunes. La ruptura entre progenitores o la ausencia de uno genera en el alumnado una profunda sensación de pérdida: “S6: *hay niños cuyos padres se han separado y uno se ha ido a otro lugar...* (PDPt_POS68), S18: *tengo un caso de abandono familiar* (PDPt_POS5)”. En contextos altamente vulnerables es frecuente que alguno de los progenitores entre en prisión o que se produzca la institucionalización de un menor y se retire de la familia: “S1: *se llevaron a una niña los servicios sociales de un día para otro...* (PDPt_POS5)”.

Otra perspectiva recoge el duelo por el cambio de tutores/as, el traslado de compañeros de clase a otro centro, o el traslado de un/a docente a otro centro, afectando a los vínculos emocionales: “S13: *Tuvo una maestra que no continuó y los niños quedaron en duelo, preguntaban por ella hasta mitad del siguiente curso.*” (PDPt_POS48). “S20: *El hecho de llegar nueva, para ellos fue empezar de nuevo, en un sexto de primaria. Todos echaban de menos a la anterior tutora* (PDPt_POS4)”.

El diagnóstico de necesidades educativas especiales supone un proceso de duelo para familias y tutores/as: “S9: *Cuando se le comunica a una familia que hijo tiene una necesidad educativa especial, vemos cómo pasan por un proceso de duelo, primero lo niegan, después se resignan y finalmente lo aceptan* (PDPt_POS9).

Así mismo, se ha identificado el duelo por discriminación y exclusión social, que afecta al alumnado de diferente procedencia, rechazado por razones de origen, etnia, identidad o condición social: “S2: *cuando llegaron los marroquíes, les costó muchísimo adaptarse, porque sufrían una enorme discriminación* (PDPt_POS60). La identidad de género y la falta de aceptación familiar son factores que contribuyen a que el alumnado viva un duelo prolongado: “S7: *No tenía a nadie a quien confiarle su situación, su identidad; su padre no lo entendía* (PDPt_POS93).

El profesorado enfrenta duelos personales: a nivel familiar “S2: *en un año hubo varios divorcios* (PDPt_POS129)”; a nivel profesional: “S2: *una compañera que estuvo aquí falleció. La tenemos siempre presente, y otros se han marchado, nos han marcado mucho* (PDPt_POS107); a nivel vocacional: “S14: *Hay personas para las que es un auténtico duelo ser maestro y que le manden de interino, tener que recomponerse, coger sus cosas e irse a otro lugar, dejar todo atrás* (PDPt_POS47).

3.2. Reacciones ante el duelo en la infancia

Como podemos apreciar en la nube de palabras (Figura 2), las manifestaciones de duelo más comunes se relacionan con el dolor o la muerte y la respuesta se expresa a través de la reiteración de varias manifestaciones verbales que conllevan actuaciones variadas.

Figura 2: Nube de palabras. Reacciones ante el duelo en la infancia.



3.3. Manifestaciones comunes de duelo en el aula.

En la Tabla 4 pueden observarse algunas de las manifestaciones frecuentes de duelo en la infancia detectada en el discurso participante. Han sido clasificadas por tipología y asociada a las evidencias textuales.

Tabla 4: Manifestaciones más frecuentes.

Manifestación	Evidencia
Conductas ambivalentes.	S12: recuerdan de repente la pena por la muerte de su abuelo, lo expresan o los ves tristes o llorando." (RDIm_POS41), "S6: Cuando se iba, los niños eran súper agresivos y violentos (RDIm_POS60)
Confusión por el concepto de irreversibilidad de la muerte.	"S22:ha entendido que no va a volver, pero sigue preguntando por él (RDIm_POS16)", S19: ¿si yo me pongo malo, me muero? (RDIm_POS21)
Conductas evitativas con tendencia a la soledad.	"S2: tiene un mundo paralelo, lo ves solo jugando en el patio (RDIm_POS72)"
Demandas constantes de afecto.	"S4: tiene mucho apego con las dos compañeras. Quiere que lo cojan en brazos y se puede llevar así horas" (RDIm_POS38)".
Manifestaciones somáticas.	"S18: Hay días que le duele la cabeza, quiere que llame a su madre o quiere ir al baño y me pregunta: 'Seño, ¿qué hago?' (RDIm_POS5)".
Regresiones en el desarrollo.	: "S8: De ser autónomo a nada, vengo con un zapato para un lado y otro para otro (RDIm_POS78)
Roles o conductas adultas de responsabilidad.	"S8: al faltar la madre hay que ayudar, ella se vino arriba y empezó a coger el rol de una persona mayor" (RDIm_POS77).
Reflexiones derivadas del duelo sin respuesta adulta.	S6: mi padre está con mi hermana, pero ya no viene a vernos, yo quiero que venga (RDIm_POS35)"

3.3.1. Respuestas del profesorado y percepciones sobre el entorno próximo.

Se ha elaborado una tabla donde se recogen evidencias de las respuestas del profesorado y del entorno próximo ante la vivencia del duelo en el entorno escolar (Ver Tabla 5)

Tabla 5: Respuestas del profesorado y del entorno próximo.

Respuestas del profesorado y del entorno próximo	Evidencia textual
Escucha activa y el acompañamiento emocional	S4: <i>le di confianza. Hablaba con él... somos un referente.</i> (RDir_POS90)"
Colaboración con la orientación y las familias	"S6: <i>El año pasado... le abrazaba y hablaba con él</i> " (RDir_POS62)".
Fomento de que el alumnado exprese el dolor	"S17: <i>el juego para materializar tu pensamiento...</i> (RDir_POS42)", "S18: <i>le encantaba dibujar...</i> (RDir_POS35)"
Intervención docente basada en su experiencia y adaptada a cada caso.	S23: <i>Hacemos las cosas por lo que nos ha faltado...</i> (RDir_POS78)", "S1: <i>Tienes que saber qué necesita</i> (RDir_POS136)".
Uso del arte o el juego simbólico como medio de expresión para el alumnado:	"S21: <i>Cuando su padre falleció, estaba haciendo un cuadro. Se llevó al menos un mes terminándolo</i> " (RDIm_POS115), "S8: <i>Los niños estaban haciendo un dibujo y decían: 'es para mi madre, se lo vamos a llevar a la tumba'</i> " (RDIm_POS31).
Ausencias de protocolos. Compañeros como soporte emocional.	"S7: <i>las reuniones sirven de desahogo</i> (RDir_POS100)"
Muerte como tema tabú asociado al contexto familiar.	"S3: <i>con los pequeños no hablo del tema muerte</i> (RDir_POS67)" "S5: <i>cuando murió la madre... estaba todavía en el hospital</i> (RDla_POS26)", "S2: <i>por la calle o por sus compañeros les decían que su madre estaba muerta</i> " (RDla_POS26)", "S20: <i>el abuelo es una estrella</i> (RDla_POS17)", "S22: <i>cuentos para entender que esto forma parte del ciclo de la vida</i> (RDla_POS11)".

4. Discusión

A pesar de ser inevitables, el tratamiento de la muerte y el duelo en la enseñanza formal es fragmentado, circunstancial y en muchos casos inexistente (de la Herrán Gascón et al., 2019; Fernández-Silva y Montenegro, 2025; Paul et al., 2024; Ramos-Pla, Arco y Espart, 2023). En base al objetivo 1 los hallazgos de este estudio confirman que las percepciones docentes sobre duelo escolar están lejos de ser homogéneas. Se configuran en un marco cultural, emocional y experiencial complejo. Una aportación significativa es la concepción ampliada de duelo. Más allá de la muerte, abarca pérdidas personales, institucionales y simbólicas. El estudio se alinea con la visión de de la Herrán Gascón (2025), asumiendo que la educación para la muerte genera una percepción más saludable y consciente de la vida (Martínez-Heredia et al., 2025). La perspectiva del profesorado sobre Pedagogía de la Muerte y el duelo no proviene de la formación docente, sino de la experiencia. Lo cual evidencia un déficit institucionalizado en la formación, y una omisión de la temática a nivel curricular en las diferentes etapas (Colomo-Magaña et al., 2023; Fornons Casol y Ramos-Pla, 2025; Ramos-Pla, 2022).-

Frente a otros estudios donde las actitudes del profesorado se presentan reticentes, pasivas y vinculadas con el miedo generalizado (Case et al., 2017; Stylianou y Zembylas, 2021), en este estudio emerge una percepción del duelo como tema tabú, pero también como parte intrínseca y cotidiana de la vida escolar. El profesorado denuncia la falta de reconocimiento institucional para abordarlo de forma segura y legítima. Las afirmaciones muestran actuaciones claras y decididas en base a un criterio propio, que trata de apoyarse en otros agentes educativos, y nace de la empatía, la experiencia vital y la implicación con el alumnado y otros miembros del claustro. El análisis revela una asimetría entre la disposición afectiva del profesorado, y políticas claras de acompañamiento, lo que genera una brecha entre lo necesario y lo que estructuralmente pueden hacer. Esta tensión se refleja en afirmaciones como "el recurso eres tú", lo cual revela la precariedad emocional e institucional de los docentes en estas situaciones. El matiz de este estudio resulta diferencial, pues revela que el desgaste emocional no proviene únicamente del abordaje del duelo,

sino del vacío y el silencio institucional que lo rodea. La falta de protocolos, y la ausencia de apoyo para el profesorado son factores detonantes.

Se detecta una fuerte influencia del duelo personal en la práctica educativa (Rubio-Machuca et al., 2025; Rubio Machuca y Delgado García, 2024), tema poco abordado en la literatura. La vivencia emocional actúa como filtro y condicionante en la actuación docente. No solo condiciona la intervención en el aula, sino que también puede generar bloqueos o estrategias evitativas. En consonancia con los estudios que muestran la ansiedad del profesorado (Colomo-Magaña et al., 2023; Colomo Magaña et al., 2024) ante la muerte, añadimos este malestar en otras circunstancias de pérdida, lo que exige espacios de elaboración emocional para el profesorado, una necesidad que quedaba totalmente invisibilizada.

Con respecto al objetivo 2 este estudio muestra que estas ausencias generan intervenciones intuitivas e improvisadas, lo cual vulnera al alumnado y al docente. Nos cuestionamos el modelo de intervención educativa, basado en la propia voluntad del docente, exponiendo la precariedad ante fenómenos tan complejos como el duelo. La actitud del profesorado es ambivalente: hay predisposición afectiva y ética, pero también barreras como reacciones familiares, eufemismos o silencio institucional. Esto refuerza el deseo y la necesidad de intervenir detectado en otros estudios (Rubio-Machuca et al., 2025; Stylianou y Zembylas, 2021), que en ocasiones se dificulta ante la percepción de no tener legitimidad para hacerlo. En el presente estudio, esta lectura se amplifica en los contextos de mayor vulnerabilidad sociocultural, donde las pérdidas son más frecuentes, pero también más invisibilizadas.

En relación al objetivo 3, uno de los principales aportes del estudio es la ampliación tipológica de duelo en el entorno educativo, incorporando pérdidas simbólicas, institucionales y relacionales, vividas por el profesorado y el alumnado (Agrelo Costas y Mociño-González, 2023; Bastidas-Martínez y Zambrano-Santos, 2020; de la Herrán Gascón et al., 2022; Shams Eslami et al., 2023). Esta mirada sitúa el duelo como un fenómeno estructural, cotidiano y multifactorial que surge de situaciones muy diversas. Uno de los aportes más novedosos es la presencia del duelo vincular y vocacional del propio claustro, pérdidas raramente tratadas en la literatura. Los docentes expresan el impacto emocional de perder a un compañero, cambiar de centro, sentir una disminución de su vocación profesional, o vivir una situación personal compleja. Estas formas de duelo abren una línea de análisis inexplorada: el duelo institucional y la pérdida vocacional. Los docentes resaltan que los principales agentes de acompañamiento en estos casos son sus propios compañeros, generando un clima de resiliencia compartida. Aunque esta resiliencia compartida no puede generarse sin una cultura escolar de cuidado mutuo.

En relación con el alumnado, se confirma que el duelo infantil adopta formas diversas. Las manifestaciones de duelo infantil se expresan en distintos planos: emocional, conductual, cognitivo, somático y social. En ocasiones es silencioso, simbólico o se detectan conductas emocionales ambivalentes. El profesorado revela manifestaciones como expresiones emocionales, regresiones, sobre adaptación al duelo o síntomas somáticos. Los/as niños/as enfrentan el duelo desde códigos diferentes a los de los adultos (Bastidas-Martínez y Zambrano-Santos, 2020; Guerra Santiesteban et al., 2018; Mateu Pérez et al., 2019). Aunque en este caso esta lectura se realiza desde la observación directa del profesorado, revelando no sólo los síntomas, sino las estrategias intuitivas de respuesta educativa. Destaca entre

ellas el uso espontáneo del arte y el juego como espacios de elaboración simbólica de duelo, considerando su potencial para favorecer la resiliencia.

La ausencia de estructuras formativas, o estructuras de apoyo, limita la intervención al compromiso emocional de cada docente, pudiendo generar desigualdades en la atención al alumnado (de la Herrán Gascón, 2025; Fernández-Silva y Montenegro, 2025). Este hallazgo sugiere que la gestión de duelo no puede entenderse como un acto de sensibilidad individual, sino que debe ser una responsabilidad compartida por el sistema educativo, que requiere de políticas públicas claras para el acompañamiento emocional del alumnado y el profesorado, previniendo el desgaste profesional. Debemos hacer una lectura directa en el marco de las políticas públicas por las que se rige la educación en España, y de forma específica en Andalucía. La Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre (LOMLOE), refuerza entre sus principios el desarrollo integral del alumnado, la educación emocional, y la atención a la diversidad. Sería imprescindible una actualización normativa que integre el duelo y la pérdida como ámbitos competenciales en la educación. Es preciso contar con asignaturas en los grados universitarios, así como cursos en la formación permanente del profesorado que permitan esta formación para abordar la gestión emocional y el acompañamiento de duelo, incentivando las habilidades resilientes del profesorado. La integración sistemática de la Pedagogía del *duelo* en los niveles formativos permitiría al profesorado tener herramientas para la prevención, el acompañamiento y la intervención educativa, fortaleciendo su competencia emocional y su capacidad de respuesta. Pero para que se cumpla esta premisa, desde la perspectiva investigadora debe dotarse a esta y otras temáticas decisivas de valor, pues aplican a la vida directa de las personas, las escuelas y las instituciones educativas.

A partir de los resultados obtenidos, se considera imprescindible avanzar hacia el diseño de recursos pedagógicos concretos que acompañen al profesorado en la vivencia y abordaje del duelo escolar. La revisión y análisis en profundidad de cuentos, películas, técnicas expresivas y otros materiales didácticos podría ofrecer herramientas accesibles para promover la reflexión y la resiliencia emocional en el aula (Colomo Magaña, 2016; Rodríguez Herrero, de la Herrán Gascón y Cortina Selva, 2015). No obstante, estos recursos solo serían eficaces si se enmarcan en un plan de estrategias tipificado y coordinado, que proporcione orientaciones claras sobre cómo actuar ante diferentes situaciones de pérdida. Dicho plan debería incluir espacios institucionalizados de diálogo y acompañamiento para docentes y alumnado, acompañados por equipos interdisciplinarios formados por psicólogos, trabajadores sociales y educadores sociales, garantizando así una intervención integral y eficaz para favorecer el bienestar emocional del alumnado y del profesorado. Esta perspectiva sistémica convertiría la respuesta al duelo en una práctica educativa estructurada y compartida, y no en una carga individual para profesorado.

5. Conclusiones

Como conclusiones, los resultados de investigación ponen de manifiesto la presencia estructural del duelo en la vida escolar, entendido no sólo como pérdida por fallecimiento, sino como un fenómeno multifacético que afecta de forma emocional, simbólica y organizativa a la comunidad educativa. Frente a esta realidad, el profesorado muestra

una disposición empática, ética y resiliente, que convive con un abandono institucional, ausencias formativas, y un acompañamiento emocional al docente inexistente.

Este estudio aporta una mirada compleja y crítica del duelo escolar, identificando las potencialidades de una educación para el duelo viva, integradora y cotidiana. Las voces docentes demandan un cambio de paradigma: formar para acompañar y acompañar al formador. Así, se hace imprescindible avanzar hacia políticas educativas que reconozcan el duelo de forma transversal, y que integren el arte, el juego o la expresión simbólica. Además, los resultados apuntan a la necesidad de conocer recursos didácticos y crear planes de acción tipificados, junto con la creación de espacios amables de diálogo y acompañamiento para el alumnado y el profesorado. Solo así la escuela podrá convertirse como propone la tradición centroeuropea de Pedagogía de la Muerte, en un espacio seguro para aprender, perder y reponerse. Asumiendo así su responsabilidad ética y transformadora ante la pérdida donde crear un espacio real de aprendizaje emocional continuo, ofreciendo la posibilidad de aprender a vivir, a cuidar, y a continuar. La escuela debe ser un espacio humano, donde el duelo se borde con naturalidad y respeto, favoreciendo el bienestar emocional de todos sus integrantes.

Como prospectivas futuras, se considera plantear un enfoque mixto desde el que acceder a procedimientos apoyados en la aplicación de técnicas de corte cuantitativo. Pudiendo ser asociadas a la observación directa de la realidad de los docentes, a través de estos registros estructurados se podría acceder a estudios de índole comparativo y que permitan una generalización a mayor escala.

5.1. Limitaciones

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra su carácter temporal, lo que impide analizar la evolución de las percepciones y prácticas docentes ante el duelo a lo largo del tiempo. Incorporar técnicas como entrevistas en profundidad habría enriquecido la comprensión del fenómeno. Como líneas futuras de investigación, se plantea explorar cómo las experiencias personales y profesionales del profesorado influyen en su práctica educativa, así como desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto de programas formativos específicos sobre el acompañamiento del duelo y el bienestar emocional del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Agrelo Costas, E. y Mociño-González, I. (2023). Literatura infantil: un camino educativo hacia la comprensión de la muerte. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, pp. 231-240. doi: <https://doi.org/10.5209/dill.83868>
- Albacete-Maza, J., Fernández-Cano, A. y Callejas, Z. (2023). Exploring folk songs to educate for resilience. *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*, 31(3-4), pp. 133-146. doi: <https://doi.org/10.1108/OTH-10-2022-0064>
- Aspinall, S. Y. (1996). Educating children to cope with death: A preventive model. *Psychology in the Schools*, 33(4), pp. 341-349. doi: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199610\)33:4<341::AID-PITS9>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199610)33:4<341::AID-PITS9>3.0.CO;2-P)
- Bastidas-Martínez, C. J. y Zambrano-Santos, R. O. (2020). El duelo familiar y el desarrollo emocional en los estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), pp. 125-144. doi: <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.580>

- Bertman, S. L. (2019). The Arts and Story: A Source of Comfort and Insight for Children Who are Learning about Death. En J. Morgan (Ed.), *The Impact of Art and Culture on Caregiving* (pp. 177-194). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315224152-15>
- Case, D. M., Cheah, W. H. y Liu, M. (2017). "Mourning With the Morning Bell": An Examination of Secondary Educators' Attitudes and Experiences in Managing the Discourse of Death in the Classroom. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 80(3), pp. 397-419. doi: <https://doi.org/10.1177/0030222817737228>
- Colomo-Magaña, E., Cívico-Ariza, A., Basgall, L. y Guillén-Gámez, F. D. (2023). The Influence of Cultural Snapshots on Pre-service Teachers' Attitudes Towards Death Education. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 92(2), pp. 620-639. doi: <https://doi.org/10.1177/00302228231187013>
- Colomo Magaña, E. (2016). Pedagogía de la Muerte y Proceso de Duelo. Cuentos como Recurso Didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), pp. 63-77. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.004>
- Colomo Magaña, E., Gabarda Méndez, V., Cívico Ariza, A. y Cuevas Monzonís, N. (2021). Ansiedad ante la muerte y felicidad en futuros docentes. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), pp. 49-76. doi: <https://doi.org/10.17583/remie.0.5865>
- Colomo Magaña, E., Gabarda Méndez, V., Cívico Ariza, A. y Cuevas Monzonís, N. (2024). Pedagogía de la Muerte: Análisis de las Actitudes y Ansiedad ante la Muerte en Futuros Docentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), pp. 187-203. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.010>
- Colomo Magaña, E., Gabarda Méndez, V. y Motos Sellés, P. (2018). Pedagogía de la muerte: estudio sobre la ansiedad ante la muerte en profesionales de la educación. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), pp. 62-70. doi: <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4129>
- de la Herrán Gascón, A. (2025). De la Pedagogía de la Muerte a una educación para una vida más consciente. *Revista Boletín Redipe*, 14(2), pp. 155-171. doi: <https://doi.org/10.36260/cj4m xp83>
- de la Herrán Gascón, A., Rodríguez Herrero, P. y de Miguel Yubero, V. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de Educación*, 385, pp. 201-226. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422>
- de la Herrán Gascón, A., Rodríguez Herrero, P. y Miguel Yubero, V. D. (2024). ¿Más allá de la Death Education? Un estudio sobre sus tradiciones epistemológicas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), pp. 183-204. doi: <https://doi.org/10.14201/teri.31511>
- de la Herrán Gascón, A., Rodríguez Herrero, P., Peralta, I. R. y Rodríguez, J. J. M. (2022). The Pedagogy of death and special needs education. A phenomenological study. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), pp. 747-760. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1943269>
- de la Herrán Gascón, A., Rodríguez Herrero, P. y Serrano Manzano, B. F. (2020). Do parents want death to be included in their children's education? *Journal of Family Studies*, 28(4), pp. 1320-1337. doi: <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1819379>

García, 2024; Serrano Manzano et al., 2024; Zamora Poblete, Ow González y Lecaros Besa, 2024), que analizan el duelo desde diferentes dimensiones y funcionan como argumentos previos, sometidos a una interpelación de datos que consolida las categorías abiertas en categorías axiales. Esto otorga robustez a la credibilidad y dependencia de la información recuperada. Además, el guion se sometió a revisión por tres jueces (expertos en investigación cualitativa, psicología clínica e investigación sociocultural) para evaluar la consistencia interna de las cuestiones y la claridad del lenguaje. Como último paso, se empleó el criterio de confirmación con los participantes, quienes establecieron leves matices sobre su discurso para concretar o enfatizar determinados segmentos transcritos.

El guion utilizado se compone de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué experiencias de duelo que habéis vivido a nivel de aula?
2. ¿Cómo se han gestionado las experiencias de duelo en el aula?
3. ¿Y a nivel de centro? ¿Cuáles son las experiencias de duelo vividas? Incluyendo al claustro docente, o las propias experiencias que han podido repercutir desde la perspectiva personal.
4. ¿Cómo se han gestionado estas experiencias a nivel de centro? ¿Existen planes o programas para apoyar el duelo en el centro?
5. ¿Qué estrategias te resultan eficaces para el tratamiento del duelo en el aula? Pueden incluirse recursos (películas, cuentos), actividades, metodologías.
6. ¿Qué barreras o dificultades encontráis para el abordaje de duelo en el aula?

2.3. Procedimiento y análisis de la información

Mediante un correo electrónico se informó a las Direcciones de los centros educativos sobre la finalidad de la investigación. Se recopiló los correos electrónicos de aquellos centros que mostraron interés y, de manera presencial, se explicó a los Equipos Directivos el procedimiento a desarrollar. Éstos trasladaron a su profesorado la finalidad de la investigación, a la vez que se proporcionaba la información oportuna por la que se garantizaba el anonimato y la confidencialidad, contribuyendo así a obtener un consentimiento informado y garantizar los aspectos éticos oportuno.

Se desarrollaron 3 grupos de discusión, cuya primera sesión no superó los 60 minutos en cada caso, debido a la complejidad emocional. Durante este proceso no hay que destacar acontecimientos críticos más allá de las reacciones emocionales generadas por la rememoración de eventos/experiencias asociadas al fenómeno estudiado.

Toda la información quedó registrada a través de la grabación de voz para su posterior transcripción y tratamiento mediante el uso del software MAXQDA v.24. La generación del sistema categorial (Tabla 2) se desarrolló mediante un proceso de carácter inductivo, las categorías asociadas a percepciones surgen de forma inductiva, y las asociadas a reacciones frente al duelo en la infancia se tenían en cuenta de forma previa asociadas a la literatura, consolidando las categorías axiales. Se realizaron procedimientos para el análisis cualitativo y cuantitativo del discurso (frecuencias de palabras, interacciones entre códigos).

Además, dicho procedimiento analítico atendió específicamente a los criterios de triangulación que Denzin (1978) y Patton (1999) establecieron para reforzar la credibilidad y validez interna del estudio. En concreto, se emplearon estrategias como: la codificación temática del discurso, para lo que se consideró el marco conceptual sobre la pedagogía

- Paul, S., del Carpio, L., Rodríguez, P. y Herrán, A. d. I. (2024). Death in the Scottish curriculum: Denying or confronting? *Death Studies*, 48(8), pp. 820-835. doi: <https://doi.org/10.1080/07481187.2023.2283450>
- Pérez Coll, M. (2025). Colaboración escuela-familia en el tratamiento del duelo infantil: percepciones docentes y estrategias de apoyo. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 3(1), pp. 122-130. Recuperado de <https://riidici.com/index.php/home/article/view/58>
- Puskás, T., Andersson, A., Jeppsson, F. y Slaughter, V. (2023). Living in heaven and buried in the earth? Teaching young children about death. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(6), pp. 900-913. doi: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2221002>
- Raccichini, M., Biancalani, G., Franchini, L., Varani, S., Ronconi, L. y Testoni, I. (2023). Death education and photovoice at school: A workshop with Italian high school students. *Death Studies*, 47(3), pp. 279-286. doi: <https://doi.org/10.1080/07481187.2022.2052206>
- Ramos-Pla, A. (2020). Análisis de la situación actual de la pedagogía preventiva sobre la muerte: currículum y formación del profesorado. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), pp. 221-233. doi: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2358>
- Ramos-Pla, A. (2022). How can teachers act in situations of death and child and teenager's grief? A systematic review. *International Journal of Development Research*, 12(6), pp. 57132-57135. doi: <https://doi.org/10.37118/ijdr.24913.06.2022>
- Ramos-Pla, A., Arco, I. d. y Espart, A. (2023). Pedagogy of death within the framework of health education: The need and why teachers and students should be trained in primary education. *Heliyon*, 9(4), pp. e15050. doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15050>
- Ramos-Pla, A. y Camats i Guàrdia, R. (2019). Consideraciones generales respecto a la necesidad de practicar una pedagogía sobre la finitud humana en la educación formal. Estudio de caso. *EDUCAR*, 55(1), pp. 273-290. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.950>
- Ramos-Pla, A., Gairín Sallán, J. y Camats Guardia, R. (2020). Percepciones educativas en relación a la pedagogía de la muerte. *Espacios*, 41(4), pp. 4. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10459.1/68277>
- Rodríguez Herrero, P., de la Herrán Gascón, A. y Cortina Selva, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XX1*, 18(1), pp. 189-212. doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12317>
- Rodríguez Herrero, P., de la Herrán Gascón, A., Pérez-Bonet, G. y Sánchez-Huete, J. C. (2020). What do teachers think of death education? *Death Studies*, 46(6), pp. 1518-1528. doi: <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1817176>
- Rubio-Machuca, B., Delgado-García, M. y Morón Monge, M. d. C. (2025). La Pedagogía de la muerte desde la perspectiva de los docentes egresados en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 54(1), pp. 97-105. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.21534>
- Rubio Machuca, B. y Delgado García, M. (2024). Posibilidades de la arteterapia en educación como técnica de gestión de duelo: estrategias para potenciar la resiliencia en la formación docente. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 19, pp. e91706. doi: <https://doi.org/10.5209/arte.91706>

- Serrano Manzano, B. F., de la Herrán Gascón, A. y Rodríguez Herrero, P. (2024). In-service teacher education in death education through participatory action research (PAR). *European Journal of Teacher Education*, pp. 1-17. doi: <https://doi.org/10.1080/002619768.2024.2412046>
- Shams Eslami, S. S., Mousavi, S. V. y Rezaei, S. (2023). Exploration the Concept of Death in Adolescents with Mild Intellectual Disabilities and Borderline Intellectual Functioning Based on the Existential Phenomenological Approach. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 10(2), pp. 104-120. doi: <https://doi.org/10.61186/jcmh.10.2.8>
- Stylianou, P. y Zembylas, M. (2021). Engaging with issues of death, loss, and grief in elementary school: Teachers' perceptions and affective experiences of an in-service training program on death education in Cyprus. *Theory & Research in Social Education*, 49(1), pp. 54-77. doi: <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1841700>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Testoni, I., Palazzo, L., Iacona, E., Segalla, O., Pizzolato, L., Rigo, M., et al. (2023). Exploring Emotions Related to the COVID-19 Pandemic through Death Education: A Qualitative Study at Italian Primary Schools. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(9), pp. 1920-1936. doi: <https://doi.org/10.3390/ejihpe13090139>
- Testoni, I., Tronca, E., Biancalani, G., Ronconi, L. y Calapai, G. (2020). Beyond the Wall: Death Education at Middle School as Suicide Prevention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), pp. 2398. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph17072398>
- Zamora Poblete, G., Ow González, M. y Lecaros Besa, C. (2024). ¿Está dispuesto el profesorado a educar sobre la muerte en Chile? *Revista Complutense de Educación*, 35(3), pp. 541-551. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.85653>



ARTÍCULO IV.

Rubio-Machuca, B., Morón Monge, M. del C., García Prieto, F. J., & Benticuaga, J. R. (2025). Identidad docente y resiliencia pedagógica tras el duelo. el papel de la arteterapia desde la ética del cuidado. Cauriensia. *Revista Anual De Ciencias Eclesiásticas*, 20, 1207–1234. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.20.1207>





Doi: <https://doi.org/10.17398/2340-4256.20.1207>

**IDENTIDAD DOCENTE Y RESILIENCIA PEDAGÓGICA TRAS EL
DUELO. EL PAPEL DE LA ARTETERAPIA DESDE LA ÉTICA DEL
CUIDADO**

***TEACHER IDENTITY AND PEDAGOGICAL RESILIENCE AFTER
BEREAVEMENT: THE ROLE OF ART THERAPY WITHIN THE ETICS
OF CARE***

BELÉN RUBIO-MACHUCA
Universidad de Huelva

MARÍA DEL CARMEN MORÓN-MONGE
Universidad de Huelva

FRANCISCO JAVIER GARCÍA PRIETO
Universidad de Huelva

JUAN ALBERTO ROMÁN BETINCUAGA
Universidad de Huelva

Recibido: 30-10-2025

Aceptado: 18-11-2025

RESUMEN

El presente estudio analiza la relación entre duelo, resiliencia e identidad docente, así como el potencial de técnicas biográfico-narrativas creativas, en particular la arteterapia, como herramienta pedagógica para la exteriorización y la reconstrucción emocional. Desde un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, se realizaron grupos focales

en tres centros educativos de la provincia de Huelva con 23 docentes, aplicando un análisis tendencial complementado con un análisis de evidencias. Los resultados muestran que el duelo y la resiliencia transforman la práctica docente, al asumirse la vulnerabilidad como elemento formativo y de crecimiento personal y comunitario. El profesorado resignifica la pérdida integrando valores de cuidado, empatía y acompañamiento, consolidando una identidad profesional más humana y reflexiva. Asimismo, la resiliencia pedagógica se manifiesta como competencia comunitaria, sustentada en las redes de apoyo entre compañeros. El ámbito expresivo de la arteterapia con enfoque pedagógico surge como un recurso eficaz para favorecer la autoconciencia y reconstruir el sentido vital. Los hallazgos evidencian la necesidad de incorporar la Pedagogía de la Muerte y el Duelo en la formación inicial y permanente del profesorado, situando al docente como protagonista en el acompañamiento y en el desarrollo de prácticas educativas humanizadoras.

Palabras clave: Arteterapia; Identidad docente; Pedagogía de la muerte; Desarrollo profesional docente; Acompañamiento educativo; Resiliencia pedagógica.

ABSTRACT

This study examines the relationship between bereavement, resilience, and teacher identity, as well as the potential of creative biographical-narrative techniques, particularly art therapy, as pedagogical tools for emotional expression and reconstruction. Adopting a qualitative phenomenological approach, the research was conducted through focus groups in three educational centers in the province of Huelva, with a sample of 23 teachers. A trend analysis was carried out, complemented by an evidential analysis of participants' testimonies. The findings reveal that bereavement and resilience transform teaching practice, with vulnerability being recognized as a formative element and a source of personal and communal growth. Teachers reinterpret loss by integrating values of care, empathy, and accompaniment, thereby consolidating a more humane and reflective professional identity. Likewise, pedagogical resilience emerges as a collective competence sustained by networks of peer support. The expressive dimension of pedagogically oriented art therapy proves to be an effective resource for fostering self-awareness and reconstructing a sense of meaning and purpose. The study highlights the need to incorporate Pedagogy of Death and Bereavement Education into both initial and continuing teacher training, positioning teachers as key agents in emotional accompaniment and in the development of humanizing educational practices.

Keywords: Art therapy; Educational accompaniment; Pedagogy of death; Pedagogical resilience; Teacher identity; Teacher professional development.

I. INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo no es ajeno a la pérdida. Los procesos de duelo son comunes entre alumnado, claustro y comunidad escolar. Estas pérdidas varían

desde el fallecimiento de un miembro hasta cambios significativos en la estructura escolar o eventos traumáticos (Colomo-Magaña et al., 2023). La gestión y el acompañamiento del duelo resultan esenciales para mantener un ambiente de bienestar (Colomo-Magaña et al., 2024; Testoni et al., 2021). La Pedagogía de la Muerte facilita la comprensión de la pérdida de manera integral y el desarrollo de recursos para afrontarla (De la Herrán et al., 2024).

La identidad docente se construye de forma dinámica, integrando experiencias personales, formativas y profesionales (Figueroa-Céspedes et al., 2022; Goodson, 2003; Otondo y Escobar, 2021). La trayectoria vital del profesorado actúa como sustrato que articula la identidad, permitiendo comprender cómo afrontan los procesos de pérdida. Es un proceso continuo de interacción entre biografía, experiencia y contexto sociocultural (Day y Kington, 2008; Kelchtermans, 2009). No es una condición fija, sino un entramado de significados en transformación donde los momentos de pérdida reconfiguran el sentido de la enseñanza (Bolívar, 2006; Leitch, 2006).

Las vivencias de duelo, personales o compartidas, cuestionan certezas profesionales y activan procesos reflexivos que transforman la función docente (Beauchamp y Thomas, 2009; Flores y Day, 2006). En ese tránsito, el profesorado reconstruye su identidad y refuerza su dimensión ética y humana, reconociendo la vulnerabilidad como parte constructiva del desempeño (Day, 2012).

Explorar la identidad docente desde el duelo y la resiliencia implica comprender procesos de transformación personal con repercusión profesional (Villalobos et al., 2024). Los aprendizajes resilientes que emergen tras la pérdida amplían la mirada pedagógica y fortalecen la identidad (Caballero-Julia et al., 2023; Day, 2012). Estos aprendizajes permiten revisar marcos de referencia y fortalecer el compromiso vocacional (Jakubovska y Butvilas, 2023). La identidad profesional se consolida al integrar lo vivido y lo enseñado, configurando un proceso de autoconocimiento ético (Imbernón, 2017; Marcelo y Vaillant, 2009).

En este escenario, el arte constituye un medio privilegiado para explorar la relación entre duelo, resiliencia e identidad docente (Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024). En el ámbito educativo persiste una carencia de recursos específicos para abordar la pérdida (Colomo-Magaña et al., 2022; Ramos-Pla et al., 2023; Serrano-Manzano et al., 2023), de modo que las intervenciones arteterapéuticas se configuran como herramientas idóneas para exteriorizar emociones difícilmente verbalizables y favorecer su elaboración simbólica (Guerra et al., 2018; Testoni et al., 2021).

Entre las técnicas más utilizadas destacan: la pintura y el dibujo libre; el psicodrama; la fotovoz (Testoni et al., 2019); o la arteterapia, que integra pintura

y exteriorización emocional (Mayo, 2018; Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024). Esta última se presenta como herramienta eficaz para reducir la ansiedad y favorecer la expresión emocional mediante el color y el trazo (Jaramillo Serna, 2020; Triviño-Cabrera y Vaquero-Cañestro, 2020). Participar en experiencias arteterapéuticas fomenta la reflexión, la resiliencia y el sentido de la pérdida (Guerra et al., 2018), generando espacios de acompañamiento comunitario (Testoni et al., 2019, 2021).

En el ámbito pedagógico, la arteterapia se centra en el relato biográfico y la experiencia vital (Del Río Diéguez y Torres, 2025; Goodson, 2003; Lage de la Rosa, 2020). No busca destrezas técnicas, sino la exteriorización de vivencias y aprendizajes significativos (Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024). Su carácter colaborativo la convierte en técnica idónea para explorar el duelo, la resiliencia y la identidad docente (Beauchamp y Thomas, 2009; Jaramillo Serna, 2020; Miras-Ruiz, 2023; Triviño-Cabrera y Vaquero-Cañestro, 2020).

Los fundamentos arteterapéuticos se apoyan en la consideración del arte como mediador entre emoción, pensamiento y acción (Kramer, 1971; McNiff, 1992; Naumburg, 1950). La interpretación de las producciones requiere atender al color, el trazo y la composición, ya que las tonalidades, la gestualidad y la organización espacial se asocian a determinados estados emocionales y procesos de elaboración del duelo (Arnheim, 1954; Bayrak et al., 2024; Bazán, 2018; Dondis, 1973; Heller, 2004; Kandinsky, 1926; Maíllo y Acedo, 2019; Santos e Campos et al., 2020).

Este estudio tiene por finalidad analizar, mediante la exteriorización emocional que genera la arteterapia, las experiencias de duelo de docentes en activo de la provincia de Huelva y su influencia en la identidad docente. Como objetivos específicos: (1) indagar en los aspectos identitarios asociados a la pérdida y resiliencia pedagógica, comprendiendo su impacto en la práctica profesional; y (2) profundizar a través de la arteterapia en cuestiones asociadas a la identidad y resiliencia docentes.

II. DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio se adscribe al paradigma interpretativo cualitativo, orientado a comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias vitales y profesionales (García-Bellido, 2024; Taylor y Bogdan, 1987). Desde una perspectiva fenomenológica se explora la vivencia subjetiva del profesorado, atendiendo a la complejidad emocional y simbólica que emerge del duelo y la

resiliencia y repercute en la práctica educativa. El objetivo no es la generalización, sino la comprensión profunda y contextualizada de los significados atribuidos por los participantes dada la naturaleza del fenómeno.

El principal instrumento de recogida de información son los grupos focales, concebidos como espacios de interacción comunitaria que favorecen la construcción de significados y la exteriorización emocional.

Para reforzar la validez interna mediante triangulación metodológica, se incorporan tres estrategias complementarias: la técnica de arteterapia con finalidad pedagógica; la observación participante externa, con un investigador parcialmente integrado en el contexto; y el contraste de un observador no participante que analiza las videgrabaciones para registrar de forma sistemática comportamientos, gestos, narrativas y silencios. Además, al complementarse con una dinámica arteterapéutica, se contó con la presencia de un especialista en intervención socio-comunitaria, cuyas propuestas fueron previamente validadas por una psicóloga especialista en duelo.

1. PARTICIPANTES

Se aplicó un muestreo intencional no probabilístico, seleccionando tres centros educativos de la provincia de Huelva: uno de difícil desempeño (8 participantes: 2 hombres y 6 mujeres), otro de nueva creación (9 participantes: 3 hombres y 6 mujeres) y un tercero con trayectoria consolidada (6 mujeres). Participaron en total 23 docentes con edades comprendidas entre los 28 y los 55 años, y entre 2 y 20 años de servicio. No se busca la generalización, sino la significatividad derivada de la riqueza de los casos estudiados. Se desarrollaron seis sesiones de grupos focales, dos por cada centro.

El desequilibrio de género refleja la composición real del profesorado en España, donde el 82,3 % en educación primaria son mujeres, lo que puede influir en las formas de vivenciar el duelo y en los procesos identitarios. En cuanto a la edad y experiencia, los docentes veteranos tienden a resignificar la pérdida, mientras que los más jóvenes muestran mayor apertura hacia la temática y el uso de la arteterapia como recurso de gestión emocional (Méndez-Suárez et al., 2023; Metzl y Shamai, 2021). Estos factores actúan como variables relacionales que modulan la vivencia del duelo y la construcción de la identidad docente.

2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Se empleó como técnica principal de recogida de información el grupo focal, guiado por un guion estructurado (Puskás et al., 2023; Serrano-Manzano et al., 2023), que permitió profundizar en la vivencia subjetiva del duelo y la resiliencia docente.

De forma complementaria e innovadora, se incorporó la arteterapia con finalidad pedagógica, favoreciendo la expresión emocional y la canalización simbólica de experiencias a través de producciones artísticas (Mayo, 2018; Pierre-Klein, 2008). Para ello se utilizó la acuarela, cuya fluidez, acompañada de una selección musical introspectiva, favoreció la exteriorización personal.

El guion y las técnicas fueron sometidos a juicio de expertos en metodología de investigación, psicología clínica e investigación sociocultural, quienes valoraron la coherencia interna de las preguntas y la idoneidad de las técnicas para la expresión sensible, obteniéndose una valoración favorable en todos los casos. Las preguntas de los grupos focales fueron las siguientes:

- ¿Cómo han influido las experiencias personales de pérdida en tu forma de comprender y ejercer la docencia, tanto a nivel personal como profesional?
- ¿Qué aspectos de tu identidad docente se han visto más implicados o transformados ante situaciones de duelo o acompañamiento emocional?
- ¿Qué aprendizajes resilientes consideras que han surgido de esas experiencias y cómo podrían trasladarse a la práctica educativa?
- ¿Cómo ha contribuido la creación artística dentro del proceso de arteterapia a expresar o resignificar las emociones vinculadas al duelo?

3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

El trabajo de campo combinó grupos focales y una dinámica arteterapéutica en cada centro participante. En cada centro se desarrollaron dos sesiones separadas por un intervalo aproximado de dos días: en la primera se realizó el grupo focal, con una duración media de 60 a 90 minutos, que constituyó el eje central del análisis cualitativo, y en la segunda se integró la propuesta arteterapéutica.

Esta secuencia permitió activar relatos verbales y significados compartidos en el diálogo grupal y, posteriormente, profundizar en la elaboración simbólica de las experiencias de duelo sin someter al profesorado a la misma carga emocional en diferentes jornadas. La dinámica arteterapéutica, basada en la creación

con acuarela y acompañamiento musical introspectivo, facilitó la expresión simbólica de las vivencias y fue analizada posteriormente por un experto en didáctica de la creación plástica con formación arteterapéutica. Esta técnica facilitó la triangulación entre el contenido verbal expresado en los grupos focales, la propia producción artística, y la explicación discursiva de la misma.

Las sesiones fueron grabadas y analizadas mediante un sistema de doble observación: un observador participante externo, encargado de guiar y registrar la dinámica grupal, y un observador no participante, que documentó de forma independiente aspectos verbales, gestuales y emocionales, reforzando la fiabilidad interpretativa.

El material fue sometido a un doble análisis. En primer lugar, se efectuó un análisis de tendencias general de grupo por centro, aplicando un sistema categorial creado y validado por tres expertos en pedagogía de la muerte, metodología y duelo. Posteriormente, se realizó un análisis de evidencias, categorizando y codificando toda la información con el software MaxQda 24.

De manera complementaria, se incorporó un segundo sistema de categorías orientado al análisis de los elementos plásticos (color y forma), validado por dos expertos en didáctica de la educación plástica, uno de ellos con formación en arteterapia. El estudio siguió un protocolo ético riguroso, garantizando la privacidad, la autonomía y el bienestar emocional de los participantes mediante consentimiento informado.

La Tabla 1 sintetiza el sistema de categorías diseñado para el análisis discursivo de los grupos focales, articulando los ejes de identidad docente y resiliencia pedagógica en distintos niveles de desarrollo acompañados de sus indicadores.

Tabla 1. *Sistema de categorías para el análisis discursivo*

Categoría	Subcategoría	Indicadores observables	Niveles de consecución (1-3)
1. Identidad docente	1.1 Narrativa biográfica y sentido vocacional	Relatos personales de duelo que configuran la vocación docente y su forma de enseñar.	Nivel I: Relatan experiencias personales sin conexión educativa. Nivel II: Vinculan pérdidas y resiliencia con valores pedagógicos. Nivel III: Integran su biografía en la identidad docente de modo reflexivo.

	1.2 Valores y coherencia ética	Principios morales vinculados a la práctica educativa.	Nivel I: Exponen valores sin relación con la práctica. Nivel II: Los asocian a decisiones pedagógicas. Nivel III: Son coherentes con sus valores, consolidándolos en su acción docente.
	1.3 Integración personal-profesional	Armonía entre la esfera personal, emocional y profesional.	Nivel I: Disonancia entre ambas. Nivel II: Influencia mutua. Nivel III: Equilibrio entre ambas esferas.
2. Resiliencia pedagógica	2.1 Recursos personales y estrategias resilientes	Estrategias de afrontamiento, autoeficacia y autocompasión aplicadas a la práctica pedagógica.	Nivel I: Estrategias personales limitadas. Nivel II: Uso consciente en situaciones adversas. Nivel III: Aplicación pedagógica de recursos resilientes.
	2.2 Recursos relacionales	Redes de apoyo y colaboración entre docentes.	Nivel I: No interaccionan con compañeros. Nivel II: Reconocen su valor. Nivel III: Participan activamente en redes de colaboración.

La Tabla 2 presenta el sistema de categorías específico para el análisis arteterapéutico, organizado en torno a elementos narrativos, gráficos y simbólicos que permiten vincular las producciones plásticas con las experiencias de duelo y resiliencia.

Tabla 2. *Sistema de categorías para el análisis arteterapéutico*

Categorías	Subcategorías	Descriptorios	Indicadores
1. Elementos narrativos	1.1. Tipos de duelos y experiencias	Elementos biográficos.	Pérdidas, ganancias, obstáculos, transformación, resiliencia.

2. Elementos gráficos	2.1. Color y componentes emocionales	Teoría del color y significado emocional.	Gamas frías/cálidas, emociones positivas/negativas, intensidad cromática.
	2.2 Gestualidad y dibujo	Técnica y ejecución.	Grosor y continuidad del trazo, proporción, equilibrio espacial, bordes definidos o quebrados.
3. Símbolos y metáforas	2.3 Arquetipos y representaciones simbólicas	Metáforas visuales y símbolos naturales.	Tierra, agua, fuego, luz/oscuridad, caminos, renacimiento, equilibrio, conflicto.
4. Fases de duelo	2.4 Representaciones visuales del proceso	Fase del proceso de duelo.	Aceptación, cambio, superación, resiliencia.

III. RESULTADOS

El análisis se ha realizado de forma comparativa entre los tres grupos focales. Se han identificado patrones comunes en torno a las categorías: identidad docente, pérdida y reconstrucción emocional, y resiliencia pedagógica.

1. IDENTIDAD DOCENTE

La rememoración de experiencias de duelo permitió aflorar sentimientos de tristeza, amor, esperanza y agradecimiento. Las pérdidas abarcan fallecimientos, separaciones, cambios de centro o ciudad y de la propia esencia. Compartir vivencias personales y profesionales generó un clima de confianza donde expresar miedos e inquietudes. Quienes en su infancia vivieron la omisión familiar ante la pérdida destacaron la importancia de hablar del duelo en la escuela y de respetar las necesidades de los menores de ver al ser fallecido o de formular preguntas para calmar su ansiedad.

Al hablar de muerte predominan la gratitud y la conmemoración de la vida como experiencia transformadora. Las pérdidas más frecuentes fueron las de las abuelas, figuras significativas en el proceso de crianza y transmisión de valores. Su ausencia genera un impacto emocional compartido, al representar vínculos de ternura, protección y estabilidad. En menor medida aparecieron pérdidas parentales, que suscitaron duelos complejos por la necesidad de mantener una aparente normalidad.

Las maestras y madres se describen como sostén familiar, sin apenas espacio para elaborar su pérdida. Expresan sobrecarga y falta de comprensión hacia sus necesidades personales y laborales, marcadas por la exigencia de seguir al frente. También emergen vivencias ligadas a la pérdida del yo en la maternidad y al duelo por amistades, que transforman la percepción de la vida y la muerte hacia una visión más reflexiva y esperanzada.

1.1. Narrativa biográfica y sentido vocacional

En la Tabla 3 se recogen los niveles de desarrollo de la narrativa biográfica y del sentido vocacional, así como fragmentos de discurso representativos de cada centro que ilustran cómo el duelo se integra en la construcción de la identidad docente.

Tabla 3. *Tendencias y evidencias: Narrativa biográfica y sentido vocacional*

	CEIP I	CEIP II	CEIP III
Nivel I	F= 1. “S2: Podemos acompañar, pero ponerse en el lugar del otro y saber que sienten es complicado”.	F=2. “S17: no sé muy bien cómo llevarlo conmigo”	F=0
Nivel II	F= 3. “S3: Cada persona necesita cosas distintas, y todas son igual de válidas”. “S4: empatizo con la gente”	F=9 “S9: La muerte y el duelo salen, lo tratamos con prudencia, pero no desatendemos al alumnado” S8: Yo el año pasado viví una pérdida de mi mascota y una situación familiar que me marcó mucho, al poco tiempo le pasó a un alumno, y necesité estar para él, porque nadie entendía su dolor tan profundo, pero perdió a un miembro de su familia, en este caso perruno.	F=14 “S22: trabajamos las emociones, la tristeza y alegría, la normalización y los valores de respeto y empatía por lo que viven los demás. S20: los duelos que tienen son cada vez más frecuentes por una sociedad tan desconectada, y ellos son tan frágiles. Trabajamos mucho en la regulación emocional.

Nivel III	F= 12	F=0	F=5
	<p>S7: “El duelo está presente en nosotros y en ellos todos los días e intentamos acompañar sin juzgar, en base a cuestiones que hemos aprendido de nosotros mismos o del trabajo en el centro”</p> <p>“S1: aquí en un mismo año tuvimos muchas separaciones de pareja, y claro cuando lo vive un niño te ves tan reflejado...”</p> <p>“S4: Sus historias pasan a ser nuestras historias, porque te las llevas a casa siempre buscando cómo apoyarlos”</p> <p>“S2: Todo lo que he vivido a nivel personal me hace dar muchas vueltas para aliviar el dolor que puedan sentir ellos; “S5: el rol de cuidado viene de mi abuela materna”</p>		<p>S23: “Cuando empecé con todo esto pensé que no podría con tanto, pero pasan los años y lo vivido te cambia, acabas comprendiendo que educar es más que solo enseñar”</p> <p>“S19: el que falleciese mi padre me marcó muchísimo el curso pasado, después le pasó a una alumna, e hice todo el proceso de acompañarla a ella, no quería que lo viviese en soledad.”</p> <p>“S22: sobre todo la crianza de mi abuela y cómo lo hizo con nosotros me inspira a cuidar de esa forma”</p>

Nota. CEIP = Colegio de Educación Infantil y Primaria; F = frecuencia de fragmentos codificados; S = docente participante.

Los resultados evidencian una integración progresiva entre las experiencias de pérdida y la construcción del sentido identitario. En los tres centros el profesorado reconoce que el duelo ha transformado su manera de entender la enseñanza y ha reforzado una vocación orientada al cuidado y la comprensión del otro, configurando una identidad más humana y reflexiva donde la vivencia personal actúa como motor pedagógico.

1.2. Valores y coherencia ética

La Tabla 4 sintetiza los niveles y evidencias relativos a los valores y la coherencia ética, permitiendo observar cómo el compromiso moral del profesorado se traduce en prácticas de cuidado y acompañamiento ante el duelo.

Tabla 4. *Tendencias y evidencias: Valores y coherencia ética*

	CEIP I	CEIP II	CEIP III
Nivel I	F=0	F= 2. “S12: a veces no sabes si puedes hablar o dejarlo pasar” “S15: las familias... nunca sabes”	F=0
Nivel II	F=7 “S6: para atender a todos celebraría el día de la familia”	F=12. “S9: La muerte y el duelo salen, lo tratamos con prudencia, pero no desatendemos al alumnado”	F=9. “S22: a nivel emocional se hace mucho por ellos, pero a nivel de duelo... solo lo hacemos de forma individual por intuición”;
Nivel III	F=15 “S5: este centro es duelo constante, apoyamos al alumnado en todo, como podemos” “S1: “aquí todos los días lo hacemos, y nos preocupamos y acompañamos a los niños” “S8: la prioridad es que ellos se desarrollen como personas, y eso incluye los duelos de un entorno tan complejo”; “S3: aquí actuamos como madres o abuelas, lo nuestro es cuidar”	F=0	F=2. “S23: Cada decisión que tomamos tiene que cuidar y eso también es educar”

Nota. CEIP = Colegio de Educación Infantil y Primaria; F = frecuencia de fragmentos codificados; S = docente participante.

En los tres centros se identifica una ética del cuidado que orienta la acción educativa, aunque con distintos grados de consolidación. Mientras que en el CEIP I el acompañamiento ante el duelo forma parte de la práctica cotidiana, en el CEIP II y el CEIP III se encuentra en proceso de desarrollo y, en este último, más focalizado en un grupo concreto de docentes. En todos los casos, la experiencia de pérdida y resiliencia refuerza el compromiso ético con el bienestar del alumnado.

1.3. Sentido atribuido al duelo y la resiliencia

La Tabla 5 organiza los niveles y evidencias vinculados al sentido que atribuido al duelo y a la resiliencia, mostrando cómo las pérdidas personales se resignifican en clave de aprendizaje vital y profesional.

Tabla 5

Tendencias y evidencias: sentido atribuido al duelo y la resiliencia

	CEIP I	CEIP II	CEIP III
Nivel I	F=0	F=0.	F=1 S19: A veces no cuento nada por no cargar más”
Nivel II	F=5 S6: “A nivel personal y a nivel de colegio, he aprendido mucho, y me he quedado con todo lo bueno que me han enseñado esas cosas, y las personas”	F= 12. “S9: Tuve una pérdida muy fuerte cuando era niña. Y ahora lo veo desde la aceptación, soy sensible a estos casos, pero hay que usarlos como aprendizaje para aprender a llevar las cosas” “S16: las situaciones feas nos enseñan a seguir, y a valorar, y se trata de que intentemos inculcar ese valor”	F= 10. “S20: Todo esto son aprendizajes, cosas que nos sirven para ir avanzando en la vida personal y profesional” “S21: aprendes a gestionarlo para no caer tú también” “S22: con ellos buscamos normalizar, paliar, pero somos impacientes en verlos bien”

Nivel III	F=13 “S3: “vas aprendiendo a gestionarte tú y aprendes a hacerlo contigo y con los demás” “S2: la resiliencia es el mayor aprendizaje de vida que podemos transmitirles” “S5: que puedan reponeerse y llegar lejos a pesar de lo que viven en su entorno primario”	F=1	F= 3 “S19: he aprendido que, si no me cuido, no puedo cuidar de los demás”
------------------	---	-----	---

Nota. CEIP = Colegio de Educación Infantil y Primaria; F = frecuencia de fragmentos codificados; S = docente participante.

La vivencia personal de la pérdida repercute directamente en la práctica docente, impulsando la integración entre las dimensiones personales y profesionales. En el CEIP I se observa un equilibrio más consolidado, fruto de procesos de adaptación y aceptación compartidos, mientras que en los CEIP II y III la gestión emocional, aunque reflexionada, aún no se traduce de forma sistemática en la práctica. En conjunto, el duelo interiorizado favorece un acompañamiento educativo más consciente.

2. RESILIENCIA PEDAGÓGICA

2.1. Recursos personales

La Tabla 6 presenta los niveles de recursos personales puestos en juego por el profesorado (estrategias de afrontamiento, autoeficacia y autocompasión), junto con evidencias que muestran su transferencia gradual al acompañamiento educativo.

Tabla 6. *Tendencias y evidencias: recursos personales*

	CEIP I	CEIP II	CEIP III
Nivel I	F=1. S2: “yo no sabría actuar”	F=2. “S15: nunca me ha pasado no sé qué hacer”	F=0
Nivel II	F=3.	F=8	F= 7.

	<p>“S5: “primero abrazar, calmar y hablar de lo que ha pasado”</p> <p>“S1: hablamos con la psicóloga y ella con ellos”</p>	<p>“S17: ser la escucha para el que lo necesite”</p> <p>“S14: se trabajan las emociones en el aula para ayudarles a vivir con todas las realidades”</p>	<p>“S22: el recurso eres tú, lo que hagas o lo que hables con tus compañeros...”</p> <p>“S21: cuentos para comprender que forma parte del ciclo de la vida”</p>
Nivel III	F=13.	F=1.	F=0
	<p>“S8: A partir de saber la situación empecé a empatizar y a aprender a llevar la situación como podía, apoyar a la familia, y a estar pendientes de los alumnos...”</p> <p>“S6: hacían dibujos, busqué el cuento de vacío, la orientadora, vinieron psicólogos...”</p>	<p>“S9: para las familias con necesidades educativas, tengo una carta, la del viaje a Holanda, la utilizo para que acepten dónde están y sepan disfrutar de sus vidas de nuevo”</p>	

Nota. CEIP = Colegio de Educación Infantil y Primaria; F = frecuencia de fragmentos codificados; S = docente participante.

El profesorado va incorporando sus estrategias personales de afrontamiento al ámbito pedagógico, aunque con ritmos diferenciados. En el CEIP I la empatía, la autoeficacia y la autocompasión se aplican de forma más consciente, mientras que en el CEIP II y el CEIP III este proceso se encuentra en construcción. En todos los casos, el duelo y los aprendizajes resilientes favorecen la gestión emocional, la escucha y la normalización del duelo como parte de la educación emocional.

2.2. Recursos relacionales

La Tabla 7 recoge los niveles y evidencias relativos a los recursos relacionales, evidenciando la importancia de las redes de apoyo entre docentes y de la cultura de cuidado colectivo en el afrontamiento del duelo.

Tabla 7. *Tendencias y evidencias: recursos relacionales*

	CEIP I	CEIP II	CEIP III
Nivel I	F=0	F=0	F=1. “S23: a veces prefiero ni preguntar por no remover”
Nivel II	F=2 “S3: también tenemos a la orientadora...”	F= 8 “S14: dentro de los claustros vivimos experiencias personales que nos condicionan, para bien y mal.	F=5 “S22: Las conozco y sé cómo están, dejo espacio y luego busco para dar un abrazo”
Nivel III	F=9 “S6: todos los lunes tenemos una reunión. Yo creo, después de muchos años, creo que esta reunión yo no la hago por decir solamente cosas. Yo también lo hago porque nos desahogamos, y nos apoyamos muchísimo”	F=1. “S11: el grupo de compañeros te sostienen, si te caes te ayudan a levantar”	F=2 “S18: para mí no son solo compañeras de trabajo, por eso es un duelo irme del colegio, y va a ser un trabajo también. Porque yo con ellas me siento en casa” “S21: son mi segunda familia, lo que vivo lo comparto”

Nota. CEIP = Colegio de Educación Infantil y Primaria; F = frecuencia de fragmentos discursivos codificados en cada nivel y centro; S = docente participante.

La creación de redes de apoyo constituye un elemento clave para la resiliencia docente. En los tres centros se observan dinámicas de colaboración que favorecen la cohesión del claustro, más consolidadas en el CEIP I y de carácter todavía informal en los CEIP II y III. La pérdida compartida impulsa la cooperación y configura una cultura de cuidado colectivo que refuerza los vínculos profesionales y emocionales.

2.3. Análisis de producciones artísticas

La Tabla 8 ofrece una visión comparativa de las producciones artísticas, relacionando componentes emocionales, gestualidad, fases del duelo y símbolos empleados, lo que permite interpretar las obras en clave de resiliencia pedagógica e identidad docente.

Tabla 8. *Análisis de producciones artísticas*

Participante	Componentes emocionales y color	Gestualidad, dibujo	Representación de las fases de duelo	Símbolos, metáforas e interacciones sociales
S1	Colores claros y vibrantes.	Corazón equilibrado, trazo seguro y técnica húmeda desbordante.	Duelo superado y transformador en positivo.	Interacciones sociales equilibradas.
S2	Colores cálidos y terrenales.	División equilibrada, pincelada firme.	Duelo superado, transformación positiva.	Palabras en verde y amarillo simbolizan aprendizaje resiliente.
S3	Colores vibrantes, predominancia terrenal.	Trazo firme, pincelada fuerte en izquierda y fluida en derecha.	Duelo superado y transformador.	Rejilla cuadrada representa la pérdida.
S4	Colores apagados, contraste bajo.	Trazo dubitativo, línea divisoria discontinua.	Duelo presente en proceso de cambio.	Representa pérdida familiar en tonos oscuros.
S5	Gama terrenal, colores vivos.	Técnica fluida, peso en la izquierda.	Duelo positivo en avance.	Interacciones sociales en tonos oscuros.
S6	Tonos oscuros con matices rojos.	Trazos expresivos, bordes marcados.	Duelo activo iniciando cambio positivo.	Negro por abuelos, rojo por amor filial.
S7	Colores apagados, desbordamiento de forma.	Trazo remarcado sin dirección clara.	Duelo emocional activo.	Dolor emocional en interacciones sociales.
S8	Tonos claros apastelados.	División horizontal, pinceladas expresivas.	Duelo superado y simbólico.	Frase simbólica: 'La pérdida salpica'.

S9	Colores apastelados, parte positiva dominante.	Trazo firme, color contenido.	Duelo simbólico y transformador.	Vuelo de pájaro, espiritualidad y ganancia posterior.
S10	Tonos oscuros y vibrantes.	División horizontal desigual, trazo expresionista.	Duelo presente, inicio transformador.	Pérdida de mascota, naturaleza como calma.
S11	Colores apagados y pasteles.	Trazo expresivo, división vertical segura.	Duelo transformador	Duelo integral entre pérdida y ganancia.
S12	Colores claros y vivos.	Pincelada fluida, división quebrada.	Duelo simbólico en cambio.	Línea oscura por pérdida de abuela; carretera zigzag laboral.
S13	Contraste alto, tonos vibrantes.	Corazón con palabras interiores.	Duelo transformador.	Accidente y resiliencia posterior.
S14	Tonos naturales y apastelados.	Corazón con división diagonal dirigida.	Duelo presente en proceso positivo.	Espirales y luz central simbolizan esperanza.
S15	Tonos cálidos, color desbordado.	Corazón formado, trazo expresivo.	Duelo presente y en avance positivo.	Oscuros por abuelos, rojos por amor y tiempo compartido.
S16	Colores apagados, gama natural.	División quebrada, dibujo seguro.	Duelo positivo y reflexivo.	Reloj como símbolo del valor del tiempo.
S17	Colores cálidos bajo contraste.	División vertical desplazada, trazo dubitativo.	Duelo presente en transformación.	Corazones pequeños simbolizan resiliencia.
S18	Gama cálida y natural.	Trazo seguro, división ondulada.	Duelo presente con cambio positivo.	Alas, frutos y esperanza por amigos perdidos.
S19	Colores fríos, alto contraste.	Trazos seguros dentro de la forma.	Duelo positivo transformador.	Mar y corazones como paz

				y vínculo familiar.
S20	Colores claros en gama natural.	División ondulada, trazo remarcado.	Duelo simbólico y emocional.	Tormenta y mar: resiliencia.
S21	Tonos naturales apagados.	Corazón contorneado, división diagonal.	Duelo evolucionando en positivo.	Luz, planta, tierra y arcoíris: resiliencia familiar.
S22	Colores equilibrados, gama natural.	División ondulada desplazada.	Duelo positivo y transformador.	Ave fénix, flores y Kintsugi como superación.

El análisis visual de la producción arteterapéutica permite explorar dimensiones simbólicas que trascienden lo representativo. En la primera categoría, el color, se observan gamas cromáticas asociadas a emociones positivas, negativas o neutras.

En los corazones donde predominan tonalidades terrenales, verdes y azules, se evidencian vínculos con elementos naturales que simbolizan calma, paz y resiliencia. Cuando prevalecen colores intensos o vibrantes, se asocian a luz, crecimiento y fortaleza. Por el contrario, los tonos oscuros marcan el dolor y la aflicción provocados por la pérdida; así, los colores brillantes pueden expresar aceptación más activa del duelo, mientras que los oscuros o poco saturados remiten a melancolía o estancamiento emocional.

El segundo componente es el trazo o gestualidad, indicador del control emocional. Un trazo seguro, contenido y con bordes definidos se vincula a emociones relativamente reguladas, mientras que un trazo difuso, desbordado o impulsivo sugiere tristeza o descontrol afectivo. La presencia de trazos húmedos, más planificados, frente a trazos secos, más espontáneos, matiza la interpretación de las imágenes.

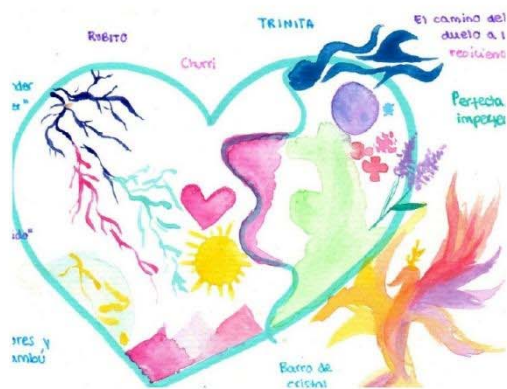
En tercer lugar, la línea que divide el corazón en pérdida y ganancia vital adquiere un valor simbólico. Las líneas rectas transmiten orden y separación tajante, asociada a duelos más activos, mientras que las curvas suavizan la transición entre lo positivo y lo negativo, expresando fluidez, aceptación e integración de emociones opuestas.

El peso visual otorgado a cada zona (mayor porcentaje de pérdida o de ganancia) indica el estado del duelo; se observa una tendencia resiliente, con predominio de lo positivo o cierto equilibrio entre ambas partes. Por último, símbolos como sol, mar, raíces u otros elementos, junto a metáforas como “des-

pués de la tormenta llega la calma”, el ave fénix o las grietas del Kintsugi, funcionan como arquetipos de reconstrucción emocional y crecimiento interior, consolidando una mirada resiliente y humanizada de la pérdida.

Las Figuras 1 a 4 recogen una selección de producciones artísticas especialmente significativas por la explicación práctica que permiten del proceso vivido en las sesiones y por la inclusión de elementos (colores, símbolos, composición) que hacen posible valorar la elaboración del duelo y el despliegue de la resiliencia docente.

Figura 1. Producciones artísticas. S22.



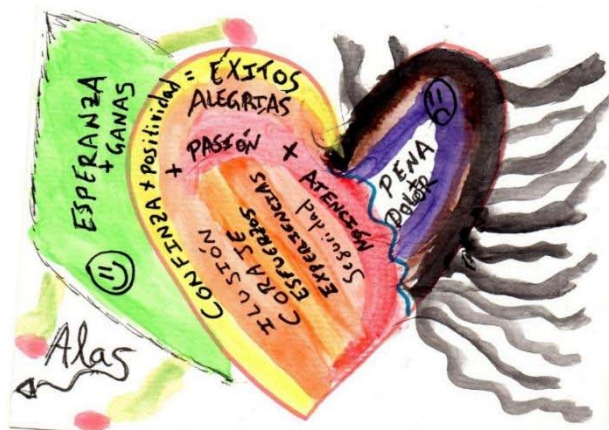
Nota: S22: “El ave fénix como símbolo de resiliencia, y el kintsugi como reconstrucción personal”.

Figura 2. Producciones artísticas. S21



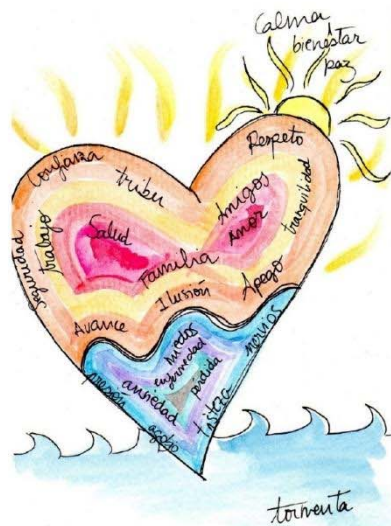
Nota: S21: “La flor que vuelve a florecer, el camino a recorrer juntos”.

Figura 3. Producciones artísticas. S18.



Nota: S18: “Las alas son mi parte positiva, y el verde la esperanza, las expectativas de lo que siembro”.

Figura 4. Producciones artísticas. S20.



Nota: S20: “Después de la tormenta, siempre llega la calma”.

IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio revelan una comprensión transformadora de la identidad docente, en la que el duelo y la pérdida actúan como núcleos de aprendizaje ético, emocional y profesional. Lejos de asociarse únicamente al dolor, las experiencias de pérdida se configuran como espacios de reconstrucción pedagógica y refuerzo de la vocación de cuidado. Los relatos amplían las concepciones tradicionales de identidad docente (Day y Kington, 2008; Kelchtermans, 2009), situando la vulnerabilidad vivida como fuente de conocimiento y transformación, y respondiendo al planteamiento de quién soy y por qué enseño, contribuyendo a humanizar el vínculo con el alumnado (Day, 2012; Villalobos et al., 2024).

En relación con el objetivo 1, la literatura describe la identidad docente como un proceso de interacción entre biografía y experiencia que integra dimensiones personales, formativas y profesionales (Goodson, 2003). En los relatos del profesorado, esta identidad se concreta en historias de pérdida y gratitud vinculadas a abuelas y otras figuras de crianza, que muestran cómo la biografía y el contexto reorientan el sentido de enseñar y acompañar desde el cuidado (Beauchamp y Thomas, 2009; Flores y Day, 2006).

El contacto directo con la muerte y otras pérdidas genera un fuerte impacto emocional que lleva al profesorado a mirarse hacia dentro y replantearse su manera de ejercer la profesión. En línea con Bolívar (2006) y Figueroa-Céspedes (2022), estas crisis permiten revisar el quehacer docente, y este estudio añade que el duelo también enseña: enfrenta al profesorado con la dimensión más humana de su tarea y refuerza su compromiso ético.

La identidad docente se ve marcada por el cuidado, la sensibilidad y la empatía que emergen de la experiencia vital, constituyendo la base de una dimensión ética del acompañamiento. Este hallazgo se alinea con la Pedagogía de la Muerte (Colomo-Magaña et al., 2023; De la Herrán et al., 2024), que reivindica integrar la pérdida en el entorno educativo, con la idea de que el profesorado se desarrolla plenamente cuando integra lo vivido y lo enseñado (Imbernón, 2017; Marcelo y Vaillant, 2009).

En esta línea, los datos señalan que la resiliencia pedagógica no se construye en soledad, sino de forma comunitaria. Las redes de apoyo, la validación mutua y el cuidado compartido sostienen los procesos de reconstrucción identitaria (Caballero-Julia et al., 2023). A partir de lo vivido, el profesorado aprende a cuidarse y a cuidar, y este aprendizaje se concreta en microdecisiones pedagógicas que incorporan la dimensión emocional, como una mayor flexibilidad, la creación de espacios de silencio, la atención a la diversidad o la incorporación

de rituales de conmemoración, configurándose como prácticas de crecimiento colectivo.

En el objetivo 2, la creación artística actúa como mediador simbólico para exteriorizar la pérdida y completar el discurso participante. Las producciones revelan un lenguaje recurrente que muestra el tránsito desde el duelo hasta la resiliencia.

Los colores, trazos y composiciones reflejan coherencia emocional: del dolor inicial (tonos oscuros y líneas rígidas) hasta la esperanza (colores vibrantes y trazos fluidos). Coincide con los fundamentos expresivos de Naumburg (1950), Kramer (1971) y McNiff (1992), y con los estudios sobre la correlación entre color y emoción (Dondis, 1973; Heller, 2004; Kandinsky, 1926). Esta técnica permite indagar en la experiencia del duelo docente, asociada a la identidad personal y al concepto de resiliencia que evidencian en sus producciones, convirtiendo la vivencia en reflexión pedagógica.

Las pérdidas más significativas se asocian al rol de crianza de las abuelas, mencionadas como figuras que impulsan la vocación docente. La pérdida incrementa la necesidad de enseñar desde la ternura, la paciencia y la comprensión. La memoria afectiva familiar proyecta su influencia en la manera de acompañar al alumnado. En las mujeres docentes se observa la vulnerabilidad social impuesta, derivada del mandato de cuidado constante.

La interpretación de las producciones ofrece hallazgos de gran valor: los/as docentes recurren a símbolos de renacimiento como el ave fénix, las raíces, el mar o el Kintsugi, confirmando que el foco principal se sitúa en la resiliencia. La arteterapia no actúa como medio terapéutico individual, sino como espacio de exteriorización colectiva para el claustro. Los testimonios la sitúan como técnica efectiva en procesos comunitarios (Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024; Jaramillo-Serna, 2020; Mayo, 2018), promoviendo la metacognición afectiva. Las producciones se convierten en relatos personales y profesionales, constituyendo una vivencia de resiliencia compartida.

Se identificaron patrones comunes como colores vibrantes para expresar superación y trazos seguros que reflejan procesos emocionales en positivo. Aparecen símbolos naturales ligados a calma y bienestar, como el sol, el mar, la tierra y las raíces (Heller, 2004; Maíllo y Acedo, 2019). El trazo como indicador emocional resulta revelador, mientras que un trazo seguro y contenido se asocia a control y aceptación, los dubitativos o desbordados a tristeza o sobrecarga (Bayrak et al., 2024), dejando entrever el estado en el que se encuentra el participante. La división entre pérdida y ganancia es significativa: la pérdida ocupa menor proporción y suele situarse a la derecha, lugar que subraya su importancia y dolor sin prevalecer sobre la ganancia vital y la resiliencia.

Como conclusión, este estudio aborda el duelo en su dimensión más humana, con un impacto directo en la identidad docente, concretamente en el acompañamiento que hacen del duelo a nivel de aula y de claustro (Rubio-Machuca et al., 2025). La pérdida, vivida desde la reflexión y el acompañamiento, se transforma en un aprendizaje ético y emocional que favorece la ética del cuidado y la escucha, legitimando la vulnerabilidad en los contextos educativos. Por ello, se revela la necesidad de incorporar investigaciones que coloquen al docente en el centro de la Pedagogía del duelo, no como un mero transmisor, sino como un conector directo, que permite indagar en cómo el aprendizaje resiliente se transforma en sabiduría pedagógica.

El duelo y la resiliencia no restan fuerza a la tarea docente, la potencian: abren la enseñanza a la esperanza y a una comprensión más profunda de lo humano. Una escuela comprometida no evita el dolor, sino que lo reconoce, lo acompaña y lo convierte en ocasión de cuidado, promoviendo competencias resilientes en profesorado y alumnado. Cuando la pérdida irrumpe, la profesión se resignifica y el acompañamiento a compañeros/as y alumnos/as se vuelve una tarea central. Entender la experiencia vivida como fuente de crecimiento colectivo implica cuestionar las lógicas individualistas y asumir que el duelo compartido se transforma en aprendizaje comunitario, haciendo de la escuela un verdadero espacio de encuentro.

Entre las principales limitaciones se encuentra el carácter temporal del diseño, que permite captar una fotografía del momento presente, pero no seguir la evolución de los procesos identitarios asociados al duelo y la resiliencia. Como prospectiva, se propone profundizar en estudios longitudinales de carácter mixto en los que se valoren diferentes dimensiones sobre la proyección del duelo en la identidad docente en materia de acompañamiento, ampliando la selección muestral a otros niveles educativos y contextos culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnheim, R. (1954). *Arte y percepción visual: Psicología del ojo creador*. University of California Press.
- Bayrak, S., Golgiyaz, S. y Aykut, M. (2024). Classification of depression, anxiety and stress from handwriting and drawing with stacking models. *IEEE*, 1-18. <https://doi.org/10.1109/ISAS64331.2024.10845404>
- Bazán, B. (2018). La conexión emocional con el color. Los colores que más y menos gustan en España y sus significados. *Revista Sonda. Investigación en Artes y Letras*, 7, 275-290. <https://doi.org/10.4995/sonda.2018.18331>

- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2), 1-16.
- Caballero-Julia, D., Sánchez-Martín, A., Hernández-Serrano, M. J. y Herrarte-Prieto, L. (2023). Professional Ethos and Resilience in the Identity of Practicum Students during the Pandemic Context. *Education Sciences*, 13(12), 1207. <https://doi.org/10.3390/educsci13121207>
- Colomo-Magaña, E., Gabarda, V., Cívico, A. y Cuevas N. (2024). Pedagogía de la muerte: Análisis de las actitudes y ansiedad ante la muerte en futuros docentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 187-203. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.010>
- Colomo-Magaña, E., Cívico-Ariza, A. y Giorgio, P. (2022). Analysis of Scientific Production on Pedagogy of Death in Scopus. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(1), 223-250. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i59.7226>
- Colomo-Magaña, E., Cívico-Ariza, A., Basgall, L. y Guillén-Gámez, F. D. (2023). The Influence of Cultural Snapshots on Pre-service Teachers' Attitudes Towards Death Education. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 0(0), 1-20. <https://doi.org/10.1177/00302228231187013>
- Davis-Berman J. (2014). Creating a memory book: undergraduate student experiences with end-of-life interviews. *Death studies*, 38(1-5), 85-90. <https://doi.org/10.1080/07481187.2012.725452>
- Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26.
- Day, C. y Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture y Society*, 16(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- De la Herrán, A., Rodríguez Herrero, P. y De Miguel Yubero, V. (2024). ¿Más allá de la death education? Un estudio sobre sus tradiciones epistemológicas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 183-204. <https://doi.org/10.14201/teri.31511>
- Del Río Diéguez, M. y Torres, R. N. (2025). *El papel de la subjetividad artística en los procesos educativos y terapéuticos que utilizan el arte como soporte relacional*. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 20, e97953. <https://doi.org/10.5209/arte.97953>
- Dondis, D. A. (1973). *La sintaxis de la imagen*. Editorial Gustavo Gili.
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P. y Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 45-67. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1225>
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

- García-Bellido, R. (2024). *Manual metodología de la investigación en educación. Tiran humanidades*. Márgenes.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 733-758.
- Guerra, J.R., Ceballos, J., Ángulo, C.H., Goosdenovich, D.A., Borja, M.A. y Campo-verde, P.R. (2018). Educación emocional. Abordaje del proceso de la muerte en la escuela. *Revista Cubana de Investigaciones biomédicas*, 37(2), 87-94. <https://revi-biomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/48>
- Heller, E. (2004). *Psicología del color: Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Editorial Gustavo Gili.
- Imberón, F. (2017). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2023). *Encuesta de Población Activa: Docentes por sexo y nivel educativo*. <https://www.ine.es>
- Jakubovska, A. y Butvilas, T. (2023). Resources of emotional resilience and its mediating role in teachers' well-being and intention to leave. *Frontiers in Psychology*, 14, 1305979. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1305979>
- Jaramillo Serna, J. A. (2020). *Intervenciones psicológicas basadas en el arte para acompañar procesos de duelo: Un estado del arte*. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 15, 1-10. <https://doi.org/10.5209/arte.64538>
- Kandinsky, W. (1926). *Punto y línea sobre el plano*. Editorial Labor.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. Schocken Books.
- Lage de la Rosa, M. (2020). Aprender a mirar. *Tercio Creciente, extra4*, 7-32. <https://doi.org/10.17561/rtc.extra4.5745>
- Leitch, R. (2006). Limitations of language: developing arts-based creative narrative in stories of teachers' identities. *Teachers and Teaching*, 12(5), 549-569. <https://doi.org/10.1080/13540600600832270>
- Maillo, H. M. V. y Acedo, S. S. (2019). *Cuerpo y espacio. 2ª Edición: Símbolos y metáforas, representación y expresividad en las culturas*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces SA.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Nancea, S. A. de Ediciones.
- Mayo, E. (2018). Vulnerabilidad, ruptura social y arteterapia. *Arteterapia*, 13, 103-117. <https://doi.org/10.5209/arte.59779>
- McNiff, S. (1992). *Art as medicine: Creating a therapy of the imagination*. Shambhala Publications.
- Méndez-Suárez, M., Pilar-Rubio, M. J., Barrantes-Fernández, T. y Villalón Rodríguez, A. (2023). Arteterapia y evolución de los aspectos emocionales y de la ansiedad en un contexto oncohematológico: un estudio de caso. *Arteterapia*, 18, e83633. <https://doi.org/10.5209/arte.83633>

- Metzl, E. y Shamai, M. (2021). I carry your heart: A dialogue about coping, art, and therapy after a profound loss. *The Arts in Psychotherapy*, 73, 101801. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101801>
- Miras-Ruiz, R. (2023). TRAVESÍAS... de soledades, duelos y esperanzas. Arteterapia y Arte frente al Duelo Migratorio en jóvenes migrantes no acompañados. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 18, e83389. <https://doi.org/10.5209/arte.83389>
- Naumburg, M. (1950). *Art therapy: Studies of the creative process in art education*. Pantheon Books.
- Otondo, M. y Escobar, S. (2021). Las experiencias emocionales como factor en la construcción de la identidad curricular docente. *Revista Conhecimento Online*, 3, 26-41. <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2491>
- Pierre-Klein, J., (2008). *Arteterapia: la creación como proceso de transformación*. Octaedro.
- Puskás, T., Andersson, A., Jeppsson, F. y Slaughter, V. (2023). Living in heaven and buried in the earth? Teaching young children about death. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 6, 900-913. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2221002>
- Ramos-Pla, A., Del Arco, I. y Espart, A. (2023). Pedagogy of death within the framework of health education: The need and why teachers and students should be trained in primary education. *Heliyon*, 9(4). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15050>
- Rubio-Machuca B. y Delgado García M. (2024). Posibilidades de la arteterapia en educación como técnica de gestión de duelo: estrategias para potenciar la resiliencia en la formación docente. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 19, e91706. <https://doi.org/10.5209/arte.91706>
- Rubio-Machuca, B., Delgado-García, M., & Morón Monge, M. del C. (2025). La Pedagogía de la muerte desde la perspectiva de los docentes egresados en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 54(1), 97-105. <https://doi.org/10.17811/rifie.21534>
- Santos e Campos, M. A., Yavorski, R., Sales, M. y Buendía, A. (2020). The drawing of elementary school students revealing feelings and emotions: an issue discussed by emotional intelligence. *MLS Educational Research*, 4(1), 106-121. <https://doi.org/10.29314/mlser.v4i1.328>
- Serrano-Manzano, B. F., Rodríguez Herrero, P. y De la Herrán, A. (2023). "Mum, when we die, what do you think happens?" A qualitative study of views on death education among Spanish families. *Death Studies*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/07481187.2023.2186536>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Testoni, I., Piscitello, M., Ronconi, L., Zsák, E., Iacona, E. y Zamperini, A. (2019). Death Education and the Management of Fear of Death Via Photo-Voice: An Experience Among Undergraduate Students. *Journal of Loss and Trauma*, 24(5), 387-399. <https://doi.org/10.1080/15325024.2018.1507469>
- Testoni, I., Ronconi, L., Biancalani, G., Zottino, A. y Wieser, M. A. (2021). My future: Psychodrama and Meditation to Improve Well-Being Through the Elaboration of

- Traumatic Loss Among Italian High School Students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.544661>
- Triviño-Cabrera L. y Vaquero-Cañestro, C. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os. Un estudio de caso sobre el desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de ‘Malamente’. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 375-385. <https://doi.org/10.5209/rced.63488>
- Villalobos, P., Peña-Sandoval, C., Díaz, R. y Barriá-Herrera, P. (2024). Teacher-student relationship as resilience strengthener in novice teachers before and during the pandemic. *Frontiers in Education*, 9, 1361750. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1361750>
- Yujel, S. O. (2025). Symbolic meanings of white color in Turkish folk ceremony. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 7(1), 55-56. <https://doi.org/10.37547/tajssei/volume07issue01-07>

Belén Rubio-Machuca

Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte
Universidad de Huelva
Avda. Fuerzas Armadas, s/n
21007 Huelva (España)
<https://orcid.org/0009-0000-4467-9930>

María del Carmen Morón-Monge

Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte
Universidad de Huelva
Avda. Fuerzas Armadas, s/n
21007 Huelva (España)
<https://orcid.org/0000-0002-4025-1360>

Francisco Javier García-Prieto

Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte
Universidad de Huelva
Avda. Fuerzas Armadas, s/n
21007 Huelva (España)
<https://orcid.org/0000-0002-7427-830X>

Juan Alberto Román Betincuaga

Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte
Universidad de Huelva
Avda. Fuerzas Armadas, s/n
21007 Huelva (España)
<https://orcid.org/0009-0006-5911-7133>



ARTÍCULO V.

Rubio-Machuca, B., Morón Monge, M. del C., Abril-López, D., & Trabajo-Rite, M. El alma a través de los objetos patrimoniales: la construcción de la identidad docente por medio de las experiencias de duelo y resiliencia. *Pensamiento Educativo* (En prensa).





FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE

PEL

PENSAMIENTO EDUCATIVO

Santiago, 09 de enero de 2026

Lina Calle-Arango, Editora General de Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL), publicación periódica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, deja constancia de que el artículo "El alma a través de los objetos patrimoniales: la construcción de la identidad docente por medio de las experiencias de duelo y resiliencia" de los autores Belén Rubio-Machuca, María del Carmen Morón-Monge, Daniel Abril-López, y Mónica Trabajo Rite, fue recibido para evaluación en nuestra revista el día 1 de julio de 2025 y aceptado para publicación el día 16 de diciembre de 2025.

Se extiende la presente constancia para los fines que estimen las interesadas.

Saluda atentamente,

Lina Calle-Arango

Editora General PEL

Pontificia Universidad Católica de Chile

Avenida Vicuña Mackenna 4860, Macul

El alma a través de los objetos patrimoniales: la construcción de la identidad docente por medio de las experiencias de duelo y resiliencia.

The Soul Through Patrimonial Objects: Constructing Teacher Identity Through Experiences of Grief and Resilience.

Rubio-Machuca, Belén¹; Morón-Monge, María del Carmen¹; Abril-López, Daniel¹ y Trabajo Rite, Mónica².

Universidad de Huelva¹; Universidad de Córdoba²

Belén Rubio-Machuca belen.rubio@ddi.uhu.es

<https://orcid.org/0009-0000-4467-9930>

María del Carmen Morón mcarmen.moron@ddi.uhu.es

<https://orcid.org/0000-0002-4025-1360>

Daniel Abril-López daniel.abril@ddi.uhu.es

<https://orcid.org/0000-0002-5283-4192>

Mónica Trabajo-Rite mtrabajo@uco.es

<https://orcid.org/0000-0003-0641-8371>

CAPÍTULO IV. Compendio de publicaciones

El artículo titulado *“El alma a través de los objetos patrimoniales: la construcción de la identidad docente por medio de las experiencias de duelo y resiliencia”*, actualmente en proceso de publicación, ha sido retirado de la presente tesis debido a restricciones derivadas de los derechos de autor. En su lugar, se facilita la referencia bibliográfica correspondiente, así como un resumen en español e inglés.

Rubio-Machuca, B., Morón Monge, M. del C., Abril-López, D., & Trabajo-Rite, M. El alma a través de los objetos patrimoniales: la construcción de la identidad docente por medio de las experiencias de duelo y resiliencia. *Pensamiento Educativo* (En prensa).

RESUMEN:

Español

La Ley 11/2018 de Información no Financiera y Diversidad, tiene como objetivo identificar riesgos de empresas de determinado tamaño, para mejorar su sostenibilidad y aumentar la confianza de sus inversores, consumidores y la sociedad en general y para ello contempla la divulgación de información no financiera o relacionada con la Responsabilidad Social. Es interesante conocer qué Derecho del Trabajo ha perfilado esta norma de cara a conocer qué repercusión y valor puede tener esa información para los actores más relevantes de aquéllas (más allá de los clásicos: representación legal de los trabajadores, autoridad laboral, etc). Información no sólo relacionada con la esfera de derechos básicos de los trabajadores, sino también en elementos tales como el patrimonio intangible relacionado con el capital humano, su identificación con la organización y la mejora que ello puede suponer en aspectos como la identificación de la cultura de la organización, retención del talento, mejora de la productividad, etc. El mundo del fútbol no es ajeno a esta realidad. Es una industria en la que la divulgación de su política de Responsabilidad Social puede resultar un poderoso aliado para obtener legitimación social y contrarrestar los riesgos que sus actores le atribuyen. Por otra parte, las particularidades derivadas de la composición de su equipo humano: plantilla deportiva y plantilla administrativa y el alto grado de elementos intangibles tales como el “sentimiento de pertenencia” ofrecen un caso de análisis interesante para conocer el alcance u oportunidad que plantea el marco jurídico del reporte en la gestión socialmente responsable de los recursos humanos en la industria del fútbol.

Inglés

Law 11/2018 on Non-Financial Information and Diversity aims to identify the risks of companies of a certain size in order to improve their sustainability and increase the confidence of their investors, consumers and society in general, and to this end it contemplates the disclosure of non-financial information or information related to Social Responsibility. It is interesting to know what labour law has shaped this regulation in order to find out what repercussions and value this information may have for the most relevant stakeholders (beyond the classic ones: workers' legal representatives, labour authorities, etc.). Information not only related to the

sphere of workers' basic rights, but also in elements such as intangible assets related to human capital, their identification with the organisation and the improvement that this may entail in aspects such as the identification of the organisation's culture, talent retention, improved productivity, etc. The world of football is no stranger to this reality. It is an industry in which the dissemination of its Social Responsibility policy can be a powerful ally in obtaining social legitimacy and counteracting the risks attributed to it by its players. On the other hand, the particularities derived from the composition of its human team: sports staff and administrative staff and the high degree of intangible elements such as the "feeling of belonging" offer an interesting case of analysis to find out the scope or opportunity posed by the legal framework of the report in the socially responsible management of human resources in the football industry.

CAPÍTULO V.

Resultados



CAPÍTULO V. RESULTADOS.

5.1. Resultados analíticos del compendio

5.1. Resultados analíticos del compendio

En primer lugar, se ha realizado una matriz de similitudes entre los cinco estudios, lo cual evidencia una estructura interna coherente, y una progresión analítica consistente a lo largo del proceso doctoral, observable en el compendio. Los valores obtenidos muestran que las coincidencias discursivas no son aleatorias, sino que corresponden a la organización metodológica de los diferentes estudios, y su correspondiente evolución conceptual e indagatoria.

Tabla 5

Matriz de similitudes

Nombre del documento	Artículo I	Artículo 2	Artículo 3	Artículo 4	Artículo 5
Artículo I	1,00	0,61	0,61	0,57	0,39
Artículo 2	0,61	1,00	0,74	0,43	0,43
Artículo 3	0,61	0,74	1,00	0,61	0,43
Artículo 4	0,57	0,43	0,61	1,00	0,74
Artículo 5	0,39	0,43	0,43	0,74	1,00

Los coeficientes más elevados se han registrado entre los artículos II y III (0,74) y los artículos IV y V (0,74), lo cual indica una alta coherencia discursiva. En el primer caso, el artículo II corresponde al estudio piloto I que se realiza con maestras y maestros egresados del grado de Educación Primaria, que sustenta las bases del estudio II, cuyo primer artículo es el III, lo cual muestra una conexión metodológica y discursiva en la indagación posterior en maestras y maestros en servicio. Esta similitud se explica por la proximidad del objeto de estudio, y la exploración de contenido conceptual sobre el duelo educativo y las dinámicas asociadas a este en el contexto escolar desde las perspectivas de los participantes implicados. En segundo lugar, la coincidencia entre los estudios IV y V responde a una fase avanzada del proceso investigador, con un enfoque común en la exploración de la identidad docente, la resiliencia pedagógica, la transferencia al aula y el acompañamiento educativo. Cabe destacar que el estudio II (artículos III y IV) sustentan los fundamentos conceptuales del proceso de investigación acción del artículo V, por lo que las similitudes entre líneas indagatorias son coherentes. Se trata de

profundizar en los conceptos de identidad docente, y resiliencia pedagógica que aparecen en el estudio II de maestras y maestros en servicio, en los maestros en formación de cuarto curso.

Los valores intermedios se sitúan en torno a 0,61, en los artículos I, II y II, así como en los artículos III y IV, reflejando una continuidad metodológica y conceptual entre el estudio piloto I y el estudio II. Estos coeficientes son coherentes con el carácter exploratorio del estudio piloto, y el papel de transición del segundo estudio, que sostienen los ejes conceptuales iniciales y se desarrollan progresivamente.

Como podemos apreciar los valores más bajos de similitud se encuentran entre el artículo I y el V, lo cual responde a la disonancia metodológica, pues las finalidades del último estudio han progresado, y se ha producido una evolución de paradigma del marco metodológico en base a la naturaleza del objeto de estudio. Esto refleja la evolución del lenguaje analítico, y el aumento progresivo del nivel de abstracción e indagación de los estudios, que comienzan de forma exploratoria, y acaban centrándose en los conceptos de identidad, y resiliencia desde una perspectiva de investigación-acción participativa.

Figura 9

Matriz de códigos por documento

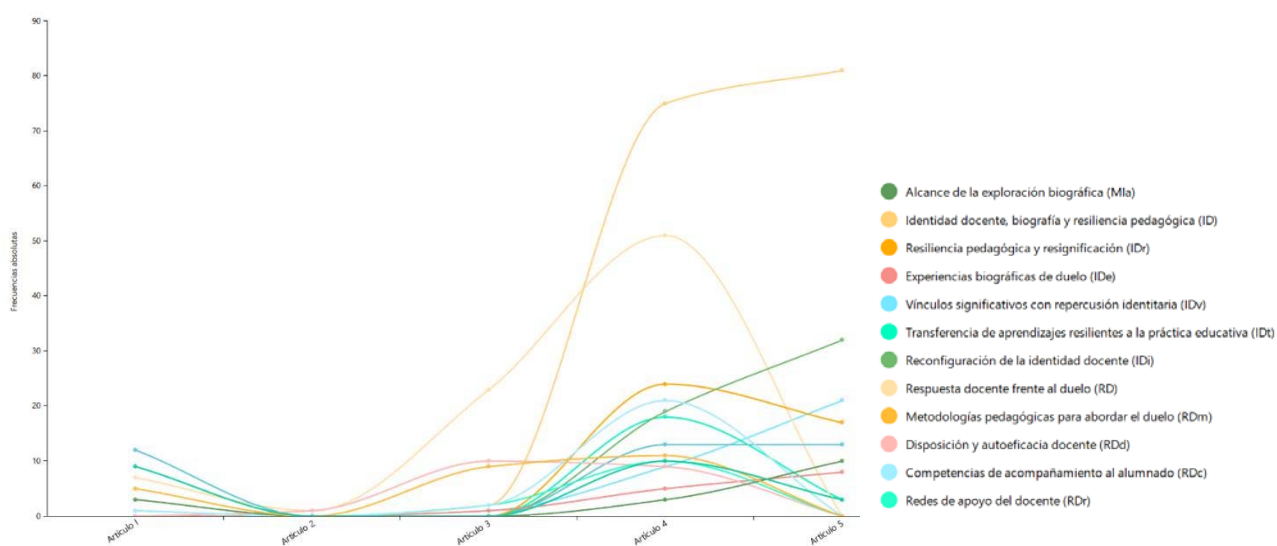
▼	Identidad docente, biografía y resiliencia				
	Resiliencia pedagógica y resignificación			24	17
	Experiencias biográficas de duelo (IE)		1	5	8
	Vínculos significativos con repercusión		1	9	21
	Transferencia de aprendizajes resilientes			18	3
	Reconfiguración de la identidad docente			19	32
▼	Respuesta docente frente al duelo (RD)				
	Metodologías pedagógicas para abordar el duelo	5	9	11	
	Disposición y autoeficacia docente (RD)		1	10	9
	Competencias de acompañamiento	1		2	21
	Redes de apoyo del docente (RD)	1		2	10
▼	Duelo en el contexto escolar (DE)				
	Manifestaciones del duelo en el alumnado		2	19	
	Tipos de duelo en el contexto educativo		9	25	6
	Barreras frente al duelo educativo (DE)	1	5	14	2
	Necesidades para abordar el duelo en el aula	4	10	3	
▼	Concepciones educativas del duelo (CD)				
	Concepto de duelo y pérdida (CD)	1	12	4	
	Sentido formativo del duelo en el aula	6	14		

La matriz de códigos por documentos situada en la Figura 9 permite interpretar la convergencia observada en la matriz de similitudes a partir del peso, y la distribución de las categorías en cada estudio. Los estudios iniciales presentan una mayor presencia de códigos asociados a la exploración metodológica y conceptual del fenómeno, mientras que los estudios intermedios amplían la mirada hacia la comprensión del duelo en el contexto educativo, y las primeras aproximaciones de respuesta docente. Esta transición progresiva explica las similitudes intermedias entre los artículos y permite evidenciar una continuidad analítica.

En los estudios finales se observa una mayor concentración y estabilidad de códigos vinculados con la identidad docente, la resiliencia pedagógica y la transferencia de aprendizajes a la práctica educativa, lo que genera una convergencia elevada entre estos trabajos. La matriz refleja una evolución desde el inicio de carácter más exploratorio, hacia un análisis más sistematizado y orientado al desarrollo profesional.

Figura 10

Gráfico de tendencias de código por documento

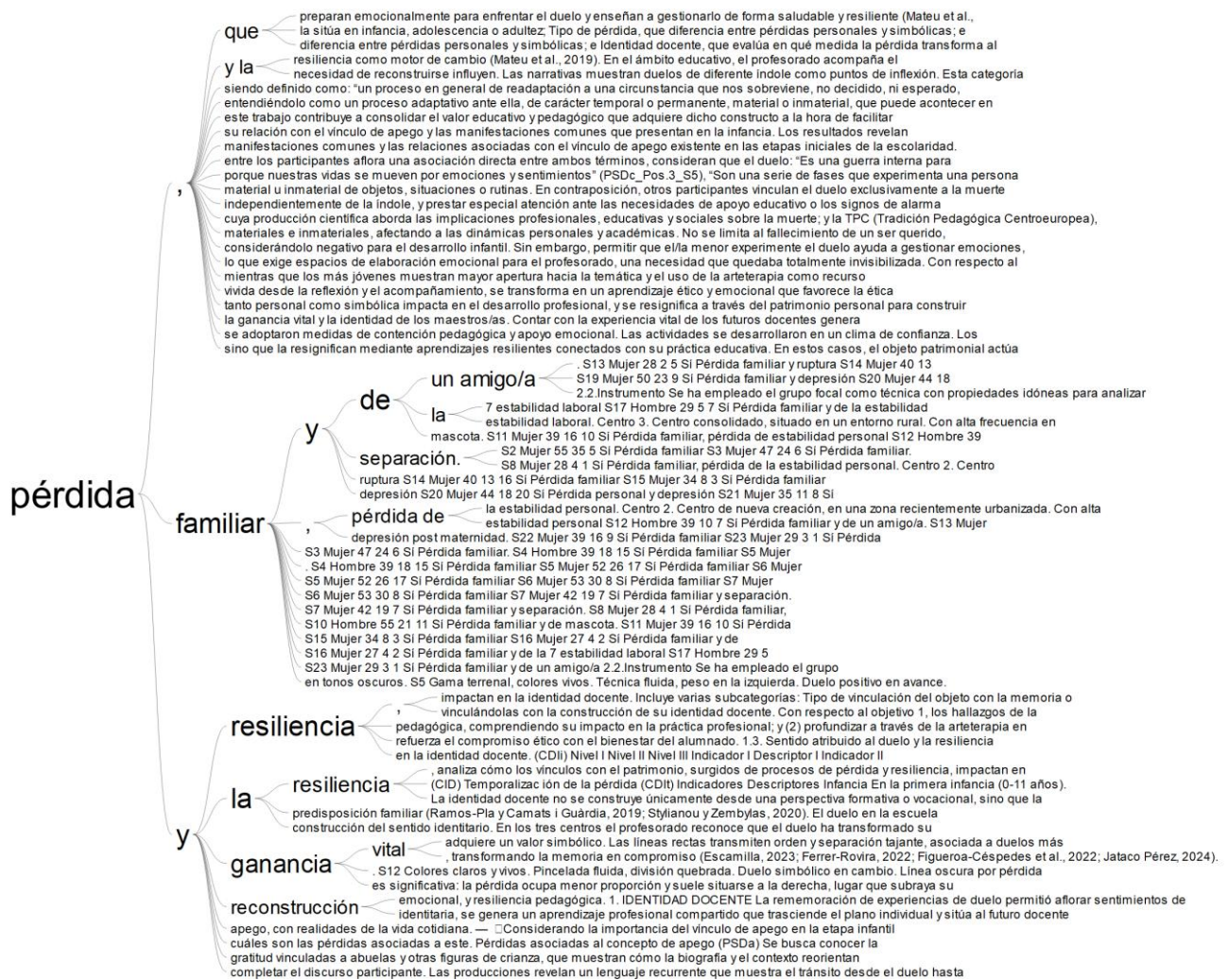


La figura donde se pueden visualizar las tendencias de código por documentos muestra una evolución clara en la distribución y el peso de las categorías de los cinco estudios. La tendencia de códigos corrobora lo aportado con anterioridad en la matriz de códigos, y permite visualizar un desplazamiento progresivo del peso categorial desde las categorías metodológicas, hacia las de identidad docente, resiliencia pedagógica y respuesta educativa frente al duelo de los estudios finales, alineándose con la

identidad, formación, acompañamiento y pedagogía) permite evidenciar la integración progresiva entre lo conceptualmente pedagógico, y lo biográfico, cuestión que caracteriza al conjunto de los estudios, y el proceso de investigación. La nube de palabras permite ver como el duelo atraviesa la realidad escolar como una experiencia profundamente humana, que tiene relevancia para la pedagogía, y que sitúa al docente en un lugar donde la emoción, la identidad y el acompañamiento se entrelazan. El duelo se muestra no solo como una experiencia a transitar, sino como una vivencia que al ser elaborada dentro del marco educativo fortalece la identidad docente y posibilita un aprendizaje resiliente y transformador, dotando al enfoque de una profundidad ética y formativa que atraviesa los diferentes estudios.

Figura 12

Árbol de palabras del término pérdida



El árbol de palabras de "pérdida" (figura 12). El discurso de los tres estudios muestra con claridad que el duelo se concibe como un proceso de pérdida. Esto hace que

sea necesario profundizar en cómo se construye y relaciona este eje central. Este gráfico permite visualizar una red de significados conectados que se generan en torno a la pérdida. Podemos ver cómo este concepto trasciende del concepto de duelo occidental ligado a la muerte, e identifica palabras clave como pérdida de la amistad, la estabilidad emocional, separaciones... Aunque por supuesto, se integran aquellas pérdidas relacionadas con la muerte. Estas formas de pérdida aparecen como acontecimientos biográficos que desestabilizan emocionalmente al docente e irrumpen en su biografía personal y profesional, actuando como punto de partida de los procesos reflexivos y formativos analizados.

Este gráfico muestra un detalle importante que surge del propio discurso de los participantes. A raíz de la pérdida emergen conceptos como la resiliencia, ganancia y reconstrucción, lo que constituye uno de los aportes más relevantes del proceso investigador. Esta coexistencia semántica nos muestra como la pérdida no se concibe como un cierre, sino como un proceso dinámico que posibilita aprendizajes resilientes, resignificaciones y transformaciones identitarias. La resiliencia se sitúa, así como el proceso más importante al transitar desde el duelo, y adquiere un sentido pedagógico completo en la práctica docente.

5.2. Resultados por categorías.

5.2.1. Concepciones educativas del duelo

Los resultados de la categoría muestran que las concepciones educativas varían significativamente según el colectivo. Los docentes egresados articulan una comprensión amplia y contemporánea del duelo, vinculada al cambio, las pérdidas simbólicas y la adaptación emocional, e integran los principios psicológicos en relación con la experiencia cotidiana. Por otra parte, el profesorado en servicio tiene un concepto de duelo asociado a situaciones sociales y escolares comunes, se percibe como un tema tabú condicionado por la cultura del centro y el temor a la reacción familiar. El duelo es reconocido por ambos colectivos como un proceso complejo y personal, pero con diferentes grados de asociación.

5.2.1.1. Concepto de duelo

En el profesorado egresado, la definición del concepto de duelo es profunda e integral. Se superan los tabúes asociados a la temática, y se realiza una contextualización del concepto muy detallada como proceso mediado adaptativo a la pérdida material o

inmaterial, mediado por una serie de fases, y temporalmente adaptado a la persona que lo padece. Se matiza como único e intransferible, dependiente de la persona que lo vive: *“No se puede esperar que todas las personas vivan el duelo de la misma forma ni en el mismo tiempo”* (CDPE_AII.S12). De forma recurrente, los docentes egresados amplían el concepto de duelo más allá de la muerte, incorporando rutinas, situaciones vitales o cambios significativos, expectativas frustradas, proyectos no realizados, ampliando la concepción del duelo al plano simbólico y de sentido vital.

Por otra parte, el profesorado en servicio tiene un concepto de duelo ampliado, pero se formula desde una lectura escolar y personal. El duelo no se limita al fallecimiento de un ser querido, sino que se vincula a separaciones familiares, la presencia de necesidades educativas específicas, cambios de etapa o situaciones que afectan emocionalmente al alumnado y el profesorado. El duelo se concibe como una realidad estructural de la escuela, que subyace en múltiples momentos en la vida del alumnado y del profesorado. Este colectivo incorpora una lectura de duelo personal, reconociendo sus vivencias, y la influencia de las tradiciones, la religión, la cultura o modelos sociales heredados *“hay un factor de carácter cultural que se puede valorar en cómo se vive el duelo en los pueblos, mi abuela cuando murió mi abuelo se llevó hasta que murió de negro, se acabó la felicidad en mi casa, no se podía ver la tele, no podíamos ir a las fiestas, todo se volvió oscuro, y por eso mi madre a día de hoy evita el negro y ve el duelo de una forma muy natural”* (CDPS_AIV.S21). En esta ocasión se identifica el duelo como un tabú en la cultura occidental, lo cual explica las reticencias institucionales, profesionales y familiares para su abordaje educativo.

Desde una perspectiva comparativa, se aprecia una diferencia clara entre ambos colectivos en la forma de contextualizar el duelo. En el caso de los docentes egresados y debido a la edad y la cultura de crianza, el concepto de duelo emerge y se dialoga de una forma más natural y flexible, cercana a la evolución contemporánea del fenómeno, y adaptada a las situaciones cotidianas de la sociedad actual. Su discurso integra con profundidad teórica experiencias de la vida cotidiana, frente a los principios psicológicos reconocidos, entendiendo el duelo como proceso temporal de adaptación a la pérdida. Sin embargo, en el profesorado en servicio el duelo aparece como un tema tabú, posiblemente vinculado a la cultura de centro, las trayectorias personales prolongadas, y la visión del duelo como una realidad socialmente delicada. En este colectivo resulta más compleja la exteriorización de un concepto amplio, y se acota a situaciones legitimadas en el marco

escolar como la muerte, la vida familiar, las rupturas de pareja, las pérdidas académicas y las transiciones educativas, configurando una concepción más restringida y contextualizada, condicionada por la edad, la sociedad, el temor a la respuesta familiar y la ausencia de respaldos institucionales.

5.2.1.2. Sentido formativo y normalización del duelo en el contexto escolar

Los hallazgos muestran como el sentido formativo y de normalización del duelo se reconoce de forma explícita, pero no sistematizada, tanto por el profesorado en servicio como por los docentes egresados. En ambos colectivos el duelo se vincula a aprendizajes emocionales y relacionales indispensables para el alumnado, y para el propio profesorado, aunque su valor pedagógico no se encuentra legitimado institucionalmente.

Los docentes egresados conciben el duelo de forma explícita como una experiencia con valor formativa, vinculada a la educación emocional, la introspección personal y el desarrollo de competencias personales. Los participantes destacan la necesidad de legitimar la expresión emocional desde edades tempranas: *“debemos enseñar la importancia de llorar, reír y exteriorizar las emociones”* (CDsPE_AI. S15). Además, aportan un matiz fundamental, la necesidad de legitimar las emociones en la infancia, y comprenderlas desde la mirada del niño/a *“aprenderíamos a validar cómo procesan los niños las circunstancias, y los adultos, fomentando la empatía”* (CDsPE_AIS14). Mejoraría el desarrollo de estrategias resilientes y de resolución de problemas de los/as niños/as *“si esto lo tratamos desde pequeños, los niños desarrollan mecanismos y herramientas para afrontar no sólo el duelo, sino los problemas, de una forma más sana”* (CDsPE_AIS13). E integran el contenido del duelo en torno a otras realidades sociales necesarias de trabajar *“el trabajo del duelo puede ayudarnos a romper esas lanzas de género por las que lucha la sociedad”* (CDsPE_AIIS6).

Además, resaltan la mejoría que proporcionaría la formación en Pedagogía del duelo en su propia gestión emocional, y su labor docente: *“mejoraríamos el factor de introspección”* (CDsPE_AIIS11); *“No sé afrontar el duelo, casi no sé qué es, he vivido mis duelos como he podido, y los he gestionado mal, así que por nosotros mismos y nuestra labor como maestros”* (CDsPE_AIIS6); *“No sólo es formarnos para ayudar sino para ayudarnos a nosotros mismos, es esencial trabajar el duelo para no cometer los errores que se han cometido con nosotros como niños”* (CDsPE_AIIS17); y mejoraría la forma de acompañar y gestionar el duelo a nivel escolar, sin basarlo en su propia percepción, pues no lo consideran la mejor opción.

El profesorado en servicio reconoce el impacto de la experiencia en el alumnado y en el propio profesorado, evidenciando un impacto en la labor educativa. Sin embargo, este sentido formativo no se traduce en planes o programas estructurados, contenidos, objetivos o estrategias, sino que se aborda desde el compromiso personal y la ética del cuidado, de una forma instintiva e improvisada, condicionada por la cultura del centro y la ausencia de un respaldo normativo. A pesar de ello los docentes subrayan que el trabajo del duelo permite hablar de las emociones negativas, pues socialmente se evitan, centran toda su atención en el acompañamiento imprescindible al alumnado y a sus compañeros y compañeras.

A continuación, se muestra una nube de palabras que contextualiza todo lo indicado con anterioridad, y actúa de resumen de lo manifestado por ambos colectivos (figura 13).

Figura 12

Nube de palabras de la subcategoría concepto de duelo.



5.2.2. Duelo en el contexto escolar

Esta categoría analiza las referencias al duelo escolar, incluyendo los tipos de pérdida comúnmente identificados en la escuela, manifestaciones del alumnado, dificultades y necesidades del profesorado en el proceso de gestión y acompañamiento educativo.

5.2.2.1. Tipos de duelo en el contexto educativo

Los docentes egresados reconocen el duelo en el contexto educativo principalmente a partir de experiencias escolares personales previas, y de una reflexión anticipatoria de su propia práctica docente. En este colectivo se identifican pérdidas asociadas a la infancia como la separación parental, el fallecimiento de los abuelos u otros familiares, la pérdida de objetos de apego, los cambios de ciclo o localidad, así como la distancia emocional de las figuras cuidadoras incluso cuando existe presencia física de estas. Podemos ver una ampliación de las tipologías de duelo, ancladas a la teoría aprendida durante el grado, y muy contextualizada con la vida escolar. Identifican estos duelos con un alto impacto emocional, aunque a menudo invisibilizados.

Por su parte, desde la perspectiva de los docentes en servicio se identifican situaciones de duelo ya vivenciadas en el contexto escolar. Junto al duelo por el fallecimiento de familiares cercanos, aparecen de forma relevante las separaciones familiares, los cambios de etapa o centro, las migraciones, las rupturas de vínculos emocionales, las necesidades educativas específicas, la institucionalización de los menores, la desestabilización de las familias por situaciones derivadas de la privación de libertad de un familiar, o pérdidas que afectan a la estabilidad emocional del profesorado. Estos duelos se perciben como procesos que atraviesan el desarrollo infantil del alumnado, y adulto del profesorado, influyendo directamente en el bienestar, la conducta y el rendimiento tanto escolar del alumnado, como profesional del profesorado. Esta perspectiva práctica contribuye a completar la contextualización inicial que hacen del duelo los profesores egresados.

5.2.2.2. Manifestaciones de duelo en el alumnado.

Desde la perspectiva de los docentes egresados se identifican manifestaciones vinculadas a la expresión emocional contenida, dificultad de verbalizar lo ocurrido, aparición de conductas desajustadas en momentos clave del desarrollo, o consecuencias más graves como el mutismo selectivo, el aislamiento social o los desajustes en el desarrollo del infante. Los docentes egresados destacan que, si existe la ausencia de espacios de expresión emocional, el duelo tiende a manifestarse de forma indirecta a través de síntomas psicósomáticos, problemas de conductas o disminuciones del rendimiento académico.

En el caso del profesorado en servicio, se identifican principalmente alteraciones emocionales observadas en los centros como la tristeza persistente, la irritabilidad, apatía, conductas ambivalentes, agresividad, aislamiento, desmotivación o regresiones en el desarrollo del niño. Se señala la dificultad cognitiva derivada del duelo, especialmente en problemas de concentración y atención, y alteraciones sociales a raíz de la pérdida de los vínculos que generan: conflictos entre iguales; la sensación de no pertenecer al grupo; conductas impropias de la edad desarrolladas en actitudes por una parte más adultas de lo correspondiente a la edad del niño/a, o más infantiles y desorganizadas en otros casos. Estas manifestaciones en ocasiones aparecen desapercibidas o no se asocian a expresiones del propio proceso de duelo de los infantes.

Ambos colectivos observan que las manifestaciones de duelo son heterogéneas, y nunca son lineales, sino que ocurren de forma contextualizada, lo cual dificulta la detección si no existe una mirada sensible o una formación pedagógica correcta. Como diferencias el profesorado en servicio identifica estas manifestaciones desde la práctica cotidiana de aula, y la urgencia de la intervención, mientras que el profesorado egresado realiza una lectura más retrospectiva y reflexiva, pero menos contextualizada.

5.2.2.3. Barreras de actuación frente al duelo escolar

Los resultados evidencian que las barreras de actuación frente al duelo escolar se concentran en el profesorado en servicio, aunque algunas dificultades ya aparecen anticipadas en los docentes egresados, lo cual ayuda a entender una realidad profunda desde la formación hasta la práctica.

En los docentes egresados la barrera central es la falta de formación específica, lo cual genera una inseguridad y una sensación de baja autoeficacia en la práctica docente en situaciones de duelo. Señalan que el acompañamiento lo realizarían en base a su propia intuición lo que puede constituir un predictor negativo al actuar *“desde nuestra propia percepción, porque no se nos ha enseñado a hacerlo y no siempre es la mejor opción”* (DEbPE_AII.S5). Esta carencia se vincula fundamentalmente con la formación inicial *“no tenemos formación alguna en ello, yo no lo he visto en la carrera en ningún momento”*. (DEbPE_AII.S9).

En el profesorado en servicio las barreras se intensifican y diversifican. Los docentes coinciden en la falta de un acompañamiento personal institucional y social. El profesorado revela sentirse muy expuesto, afirman acompañar al alumnado aún sin

medios, pero sin recibir el acompañamiento que necesitan personalmente. La gestión de duelo se concibe como improvisada ya que *“se hace sobre la marcha, si pasa algo se une todo el claustro o a nivel de ciclo”* (DEbPS_AIII.S14). Señalan a su vez la ausencia de protocolos y apoyos especializados, y afirman ser ellos el propio recurso.

Otra barrera muy relevante es la relación familiar, donde predomina la evitación del tema, dificultando la intervención educativa: *“¿Cómo trabajamos eso con el niño si la familia no quiere trabajar ese tema tan íntimo con él?”* (DEbPS_AIII.S10); *“hay familias que lo ocultan y tú no sabes cómo abordarlo en clase”* (DEbPS_AIII.214). A ello se le suma la dificultad de trabajar la temática con menores, afirmando en algunos casos una baja autoeficacia percibida que les impide hablar de ello con los más pequeños, especialmente relacionado con el tema de la muerte. A ello se suma el desgaste emocional del propio profesorado, que reconoce ansiedad, fatiga y silenciamiento del propio malestar: *“vivimos en una vorágine y no paramos a pensar en nosotros”* (DEbPS_AIII.S6); *“hay muchas cosas personales que nos afectan...no nos escucha nadie”* (DEbPS_AIII.S19). Por lo que el profesorado percibe una sensación de falta de cuidado personal.

En conjunto las barreras frente al duelo no representan una falta de sensibilidad docente, sino carencias estructurales en la formación, el apoyo institucional, la ausencia de recursos y el cuidado del propio profesorado. Lo cual refuerza la vivencia del duelo como un problema individual y no como una responsabilidad educativa compartida.

5.2.2.4. Necesidades docentes frente al duelo

Los resultados ponen de manifiesto un consenso muy claro entre los colectivos, en torno a una necesidad de formación apoyo y recursos para afrontar el duelo en el contexto escolar, aunque estas demandas se expresan diferentes en función al momento profesional en el que se encuentran.

Los docentes egresados sitúan la necesidad central en torno a la formación universitaria, demandan una formación que les de herramientas para acompañar adecuadamente los procesos de duelo en la escuela, subrayan que dicha formación debe incluir a la educación emocional, el conocimiento profundo de la vivencia emocional en la infancia y mecanismos de autogestión emocional.

El profesorado en servicio concreta las necesidades en la falta de herramientas para acompañar y afrontar el duelo, el escaso acceso a los apoyos profesionales y la

creación de espacios de contención emocional para el propio profesorado, expresan de forma explícita que “*es necesario tener un apoyo al que puedas dirigirte, alguien a quién preguntar estrategias*” (DEnPS_AIII.S4), y reconocen no contar con los recursos suficientes.

5.2.3. Respuesta docente frente al duelo

Se reúnen las evidencias sobre cómo el profesorado participante afronta y gestiona el acompañamiento de duelo en el contexto escolar, atendiendo a su disposición, autoeficacia percibida, competencias sociales de intervención y las redes de apoyo que permiten la gestión y el acompañamiento de duelo en el contexto escolar

5.2.3.1. Disposición y autoeficacia docente frente al duelo escolar

Los docentes egresados y el profesorado en servicio manifiestan una disposición muy favorable al acompañamiento y el trabajo del duelo escolar, pero con niveles de autoeficacia diferenciados en función de su experiencia profesional y del contexto de actuación.

En los docentes egresados la disposición hacia al abordaje de duelo se articula desde una sensibilidad muy positiva, vinculada al reconocimiento de los beneficios de la pedagogía del duelo en la escuela, especialmente cuando se trata de favorecer la gestión emocional del alumnado. No obstante, esta actitud favorable convive con una baja autoeficacia anticipada, ya que afirman no tener estrategias claras ni la seguridad profesional para actuar, situando su futura intervención en una intención más que en una competencia profesional consolidada.

El profesorado en servicio realiza un acompañamiento de duelo expresado de forma explícita, priorizando la cercanía emocional y la presencia docente “*primero abrazar, calmar y luego hablar de lo que ha pasado*” (RDdPS_AIV.S5), “*le di confianza...hablaba con él, somos un referente*” (RDdPS_AIII.S4), “*le abrazaba y hablaba con él...*” (RDdPS_AIII.S6). Los docentes afirman no tener una estrategia común, pero siempre realizar el acompañamiento que consideran más adecuado. Aunque el duelo asociado a la muerte lo tratan con cierta prudencia, no desatienden al alumnado, lo que resalta una alta implicación ética. Sin embargo, en este colectivo la autoeficacia docente se percibe como tensionada, describiendo la gestión de duelo como improvisada “*se hace sobre la marcha*” (RDd.PS_AIV.S2). Esta inseguridad se traduce en actuaciones prudentes o evitativas en determinadas situaciones “*a veces no sabes si puedes hablar o*

dejarlo pasar” (RDdPS_AIV.S12), *“con los pequeños no hablo del tema de la muerte”* (RDdPS_AIII.S3).

5.2.3.2. Metodologías pedagógicas de acompañamiento, normalización y gestión de duelo.

Los resultados muestran como las metodologías empleadas para el acompañamiento, la normalización y la gestión de duelo en el contexto escolar se caracterizan por su flexibilidad, carácter experiencial y relacional, alejándose de los enfoques terapéuticos, y con un fuerte condicionante en la propia iniciativa docente.

Los docentes egresados destacan estrategias metodológicas desde un plano anticipatorio, indicando aquellos recursos que consideran más adecuados en su práctica profesional. Entre las propuestas destacan: la colaboración con las familias; *“la tutorización entre iguales también es muy importante. Nadie va a entender a ese alumno mejor que otro que ya lo ha vivido”* (RDmPE_AI); la necesidad de buscar recursos; la creación y conservación de recuerdos; la gestión de emociones negativas; el uso de películas o cuentos; dinámicas sociales y relacionales de normalización en el aula.

El profesorado en servicio describe metodologías, estrategias y recursos en base a la realidad vivenciada en el aula con un componente adaptativo. Se subraya la importancia de normalizar el duelo de forma preventiva. Entre las estrategias más recurrentes destacan el uso del duelo y el arte como medios de expresión. Además, se emplean cuentos o relatos simbólicos, y trabajan de forma explícita la regulación emocional. Estas metodologías se trabajan de forma intuitiva, apoyada en la propia experiencia personal del docente y el trabajo compartido con el claustro.

Ambos colectivos realizan una demanda específica de metodologías, estrategias y recursos para trabajar el duelo. Mientras que el profesorado egresado reflexiona adaptando metodologías activas aprendidas en los grados a la realidad de duelo, el profesorado en servicio no cuenta con un repertorio metodológico tan amplio, pero sí con una experiencia docente condicionante a la hora de realizar actuaciones efectivas.

5.2.3.3. Competencias para el acompañamiento educativo del duelo

Las competencias para el acompañamiento de duelo se configuran como un conjunto de principios éticos y relacionales que se construyen en la interacción entre teoría y práctica. Se articulan en torno a la empatía, la escucha activa, la adaptación a las

necesidades individuales del alumnado y una ética del cuidado asociada a la intervención en contextos de pérdida.

Los docentes egresados asocian la competencia de acompañamiento al apoyo emocional, destacándolo como una función esencial en la profesión. Se refleja un concepto incipiente pero no vinculante a la práctica, por lo que no se tienen estrategias sistematizadas ante el duelo, lo que se asocia a una etapa temprana del desarrollo profesional.

Por otra parte, el profesorado en servicio sitúa esta competencia desde la práctica cotidiana. El acompañamiento se ajusta a las necesidades específicas del alumno/a que padece el duelo, afirmando que hay que detectar las necesidades que tiene el alumno desde su propia perspectiva, pues “*cada persona necesita cosas distintas y todas son igual de válidas*” (RDcPS_AIV.S3). La intervención se realiza desde la prudencia y la presencia constante, manteniendo el compromiso con el alumnado y las familias.

5.2.3.4. Redes de apoyo y acompañamiento comunitario

Las redes de apoyo parecen ser la clave del acompañamiento educativo del duelo para el alumnado y el profesorado, configurándose como un recurso relacional que paliar el impacto emocional de las pérdidas y favorece la resiliencia docente.

Los docentes egresados conciben las redes de apoyo desde una lógica relacional, pero también especializada. Detectan la necesidad de contar con profesionales externos para casos complejos de duelo en el aula. Por otra parte, afirman como esencial la formación que les ayude a vivir sus propios duelos en el contexto escolar desde la vuelta a la comunidad tal como se vivía ancestralmente, delimitando la importancia del apoyo entre profesionales ante situaciones de duelo. Les preocupa especialmente no contar en su futura práctica con un claustro cohesionado, o profesionales a la disposición en casos de duelo patológico en el aula.

El profesorado en servicio afirma que las redes de apoyo se construyen de forma interna y cotidiana, adquiriendo un papel fundamental en la estabilidad emocional del docente. Los compañeros y compañeras se identifican como un soporte directo para los otros, destacando que “*el grupo de compañeros te sostienen, si te caes te ayudan a levantar*” (RDrPS_AIV.S11). Las dinámicas de apoyo se consolidan informalmente mediante espacios compartidos en el propio centro, el claustro es descrito en términos afectivos y de pertenencia como “*segunda familia*” (RDrPS_AIV.S3). Asimismo, el

profesorado en servicio señala la importancia de un apoyo especializado en dentro del centro a través de la orientación educativa, integrando estas figuras como indispensables en la red de acompañamiento para el alumnado.

5.2.4. Identidad docente y resiliencia

Esta categoría se centra en el impacto del duelo en la trayectoria identitaria docente, abordando las experiencias personales de pérdida, los vínculos significativos que emergen en torno a ella, y los procesos de reconfiguración tras la pérdida que influyen pedagógicamente resignificando la práctica docente.

A continuación, se muestra una nube de palabras asociado al concepto de identidad docente en relación con los momentos de duelo (figura 14). Podemos ver palabras como pérdida, duelo, memoria y pasado, lo cual nos muestra como la identidad se configura en una estrecha relación entre la biografía personal y la práctica profesional, en la búsqueda del sentido de las experiencias de pérdida y ganancia vital. Destaca especialmente la presencia de docente, personal y vocación, haciendo referencia a la conexión entre la trayectoria vital y la identidad profesional. Además, localizamos los términos de vínculo, familiares y abuelas, lo que denota el peso de las relaciones afectivas en el proceso constructivo. La aparición de resiliencia, cuidar e identidad, señala que la pérdida y la identidad se vinculan fuertemente con los procesos de resignificación y reconstrucción identitaria con una proyección clara hacia la ética del cuidado en la práctica docente.

Figura 13

Nube de palabras de la categoría identidad docente y resiliencia



5.2.4.1. Experiencias personales de pérdida e impacto en la identidad docente

Las experiencias personales de pérdida actúan como mediador identitario común en los tres colectivos, y condiciona su forma de comprender y acompañar el duelo en el ámbito educativo. Esta subcategoría resulta innovadora, y no se había tratado antes en la literatura de referencia constituyendo uno de los grandes hallazgos de la tesis doctoral.

En el profesorado en servicio, estas vivencias influyen directamente en la gestión emocional en el aula “*nuestras experiencias personales de duelo las llevamos en la mochila, para bien o mal*” (IDePS_AIV.S9). Las pérdidas personales permiten al profesorado empatizar e identificarse con el alumnado, adquiriendo una mayor sensibilidad ante situaciones de duelo, aunque también incrementan su carga emocional. Se identifican muchas experiencias personales con un componente identitario en torno a diferentes vínculos establecidos con la propia biografía docente.

Los docentes egresados revelan experiencias de pérdida con hitos vitales significativos y resignificados con el tiempo que influyen en su mirada educativa, aunque su mirada educativa todavía es reflexiva, pero aparece como un fuerte condicionante de su identidad docente. Por otra parte, el profesorado en formación inicial concibe su experiencia personal como el primer eje identitario, con pérdidas distribuidas a lo largo de todo el desarrollo vital desde la infancia hasta la adultez, que incluyen en la vocación docente.

5.2.4.2. Vínculos significativos con repercusión identitaria

Los vínculos afectivos emergen como el núcleo central en la vivencia del duelo y los procesos de construcción docente, configurándose desde las relaciones personales, pero también desde elementos simbólicos de carácter espacial o material.

En el profesorado en servicio, los vínculos afectivo relacionales se establecen en torno a las figuras de crianza, especialmente las abuelas, descritas como referentes de cuidado, estabilidad y transmisión de valores, cuya pérdida genera un impacto emocional profundo. También destacan los vínculos relacionales donde el claustro es vivido como una segunda familia, y los vínculos con el alumnado. La pérdida o ruptura de esos vínculos profesionales es vivida como un duelo con una fuerte carga identitaria para el profesorado.

En los docentes egresados, los vínculos aparecen fundamentalmente ligados a experiencias familiares y relacionales previas que influyen en su forma de entender el

cuidado y el acompañamiento de duelo. Las abuelas vuelen a configurarse como referentes, y se acompaña de la figura de los amigos y las relaciones personales, o las pérdidas parentales sufridas a una edad temprana.

En el profesorado en formación inicial los vínculos se profundizan e indagan en base a tres esferas, el tipo de vinculación personal, identitaria, y simbólico identitaria con transferencia a la práctica docente. Estos vínculos trascienden del plano relacional y son indagados a través de objetos, espacios y elementos de carácter patrimonial para el alumnado, que actúan como mediadores del recuerdo, el duelo, la resiliencia y la identidad docente. Estos vínculos conectan el pasado y el presente, permitiendo diferentes niveles de resignificación en torno a pérdidas personales y simbólicas. La verbalización del duelo en torno a su relación con objetos heredados, lugares o tradiciones compartidas permite realizar un recorrido completo y vivencial de la pérdida, donde se estructura una arquitectura vincular compleja que remite a ausencias, valores, memorias y formas de ver la docencia y la vida que se comienzan a proyectar en la identidad docente.

5.2.4.3. Reconfiguración de la identidad docente

La reconfiguración de la identidad docente se produce en materia de duelo cuando se integran las experiencias de pérdida y se transforman en procesos resilientes que producen un aprendizaje vital. Esto transforma la forma de concebir el cuidado, la educación y el rol profesional en torno a la gestión y el acompañamiento de duelo.

En el profesorado en servicio, la identidad docente se reconfigura desde la ética del cuidado, vinculada a la experiencia vivida. Los docentes afirman que su rol trasciende de la mera labor de enseñar, afirmando que “*actuamos como madres o abuelas, lo nuestro es cuidar*” (IDrPS_AIV.S23), y que “*cada decisión que tomamos tiene que cuidar, y eso también es educar*” (IDrPS_AIV.S22). Las experiencias de duelo vividas a nivel personal y profesional, y el aprendizaje resiliente surgido a través de ellas, refuerza el compromiso ético del profesorado con el bienestar del alumnado “*todo esto son aprendizajes, cosas que nos sirven para ir avanzando en la vida personal y profesional*” (IDrPS_AIII.S20). Esta reconfiguración implica también el autocuidado docente, y favorece una gestión emocional consciente, que trasciende al claustro con un impacto comunitario.

En los docentes egresados la configuración identitaria es una toma de conciencia progresiva, donde las experiencias de pérdida se resignifican como un aprendizaje que se pretende aplicar en el desempeño profesional. Estas vivencias comienzan a integrarse

como una identidad docente en construcción orientada a transmitir valores de superación y resiliencia.

El profesorado en formación inicial aprecia la reconfiguración identitaria como un proceso de metamorfosis personal y profesional. Algunos participantes expresan una transformación importante a raíz del duelo y la resiliencia. La identidad docente se proyecta como un espacio de construcción ligado a la experiencia vital, y marcado por la pérdida, influyendo en la mirada que se hace del duelo educativo, y configurando el marco de valores y el compromiso ético del futuro profesorado.

5.2.4.3. Resiliencia pedagógica.

La resiliencia pedagógica se configura como una competencia transversal en materia de duelo, que surge tras la pérdida y los procesos de reconstrucción personal, influyendo directamente en la forma de mirar y ejercer la labor docente, y de acompañar al alumnado.

El profesorado en servicio manifiesta la resiliencia pedagógica como aquella capacidad de sostener emocionalmente, adaptarse y continuar. La resiliencia se integra a partir de la experiencia vivida a nivel personal y profesional. Se presenta como un proceso comunitario que se construye relacionamente en el entorno escolar, donde el contexto completo ayuda al docente y al alumnado a recomponerse tras el duelo, adquiriendo actitudes resilientes que posteriormente se proyectan en la práctica educativa. Se proyecta como una competencia deseable a alcanzar en el alumnado, e integrada en el propio rol docente. La resiliencia se presenta como la capacidad que les permite acompañar sin juzgar, sostener emocionalmente al alumnado desde el reconocimiento de las diversas formas de vivir el duelo, y ajustar la intervención a las necesidades individuales.

En el profesorado egresado, este concepto se expresa a raíz de la resignificación consciente tras el duelo, que se entiende como un aprendizaje vital y para la futura práctica pedagógica. Las vivencias complejas han ayudado a los participantes a adaptarse, relativizar y desarrollar una mirada empática. Todavía se configura en una clave personal, pero con proyección educativa a transmitir al alumnado, especialmente en contextos de cambio o duelo.

El profesorado en formación inicial verbaliza esta capacidad de forma explícita e intencional, asociada a procesos de reconstrucción identitaria. Afirman que el duelo surge como un punto de inflexión y crecimiento personal que permite la construcción del

sentido vital. Gracias a esta capacidad se produce un impacto en la vocación docente, y aspiran a ser referentes positivos para los demás: “*ser la mejor versión de mí mismo... ser la luz de quien se encuentre en la sombra*” (IDrpPF_AIV.S23). Además, los participantes asocian esta capacidad a la necesidad de romper el tabú social en torno al duelo y otras realidades silenciadas en la educación asociadas al contexto cultural y social “*yo quiero ser ese maestro que cambie la forma retrógrada de pensar de las generaciones futuras*” (IDrpPF_AIV.S4). Se expresa en innumerables ocasiones dentro del colectivo que el aprendizaje resiliente repercute en la necesidad de incidir socialmente y mediante activismo en cambios sociales necesarios para la sociedad para acompañar al alumnado en la vivencia del duelo en cualquier situación compleja.

En la exteriorización emocional que se hace del duelo a través de la dinámica arteterapéutica aparecen muchos símbolos resilientes que configuran el camino de los diferentes colectivos desde el duelo a la resiliencia, y que se configuran como arquetipos universales de esta capacidad, como son: el ave fénix, la reconstrucción personal de grietas con el Kintsugi, la presencia dominante del verde de la esperanza; los elementos de conexión natural donde reconfortarse como el mar, la montaña o el campo; las alas que permiten volar hacia nuevas formas de entender la vida; o la representación literal de “*después de la tormenta siempre llega la calma*”.

CAPÍTULO VI.

Discusión, conclusiones, perspectivas y limitaciones



CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS

6.1. Discusión

La investigación desarrollada pone de relieve la complejidad del abordaje de duelo en el ámbito educativo, así como la necesidad de revisar los marcos conceptuales y formativos desde los cuales tradicionalmente se ha tratado esta realidad en la enseñanza. Afrontar el duelo exige en primer lugar una comprensión integral, que abarque más allá de la muerte para poder atender a la diversidad de pérdidas que marcan la experiencia personal y educativa del alumnado y el profesorado (Mateu et al., 2019; Nomen, 2007; Ramos-Pla, 2022; Rubio-Machuca et al., 2025). Esta ampliación conceptual permite comprender el duelo de forma inherente al desarrollo de la persona, y vincularlo con su presencia educativa, pues su presencia en la escuela requiere de funciones de cuidado, acompañamiento y construcción del sentido vital, conectándose así con los principios de una educación integral que se orienta al bienestar emocional, el desarrollo personal y la atención a la diversidad, tal como se recoge en el marco normativo de la actual LOMLOE.

Así mismo, la literatura pone de manifiesto que el tratamiento educativo del duelo sigue siendo limitado en base a las carencias formativas y las ausencias curriculares, tanto en las etapas escolares como en la formación universitaria (Adams et al., 2025; De la Herrán et al., 2019; Colomo-Magaña et al., 2021; Paul et al., 2023; Rodríguez Herrero et al., 2020). Esto desplaza el acompañamiento educativo de duelo hacia el compromiso personal del profesorado, que, sin estrategias y protocolos claros, lo realiza desde la intuición y la experiencia personal. En este contexto, cobra especial relevancia la incorporación explícita de la relación entre la experiencia vital, la identidad docente y la resiliencia pedagógica, pues sustentan el acompañamiento educativo del duelo. Por ello comprender que la pérdida y la reconstrucción personal influyen en la manera en la que los docentes acompañan en situaciones de duelo al alumnado y el profesorado resulta fundamental (Bolívar, 2006; Figueroa-Céspedes et al., 2022; Villalobos et al., 2024). Desde esta perspectiva el duelo se configura con una experiencia formativa con un alto potencial pedagógico, cuya elaboración consciente favorece una práctica educativa coherente con la ética del cuidado, el bienestar emocional de los agentes implicados y el acompañamiento emocional en la escuela.

Siguiendo los objetivos propuestos, partiremos del objetivo general para realizar una primera lectura integrada del compendio de artículos: *Analizar cómo el duelo es*

vivido y resignificado desde el ámbito docente en Educación Primaria y su influencia en la identidad docente, la resiliencia pedagógica y el acompañamiento educativo.

Este objetivo se corrobora de forma progresiva a lo largo de los cuatro artículos que integran el compendio, mostrando una evolución analítica coherente del fenómeno a lo largo del proceso investigador. Los resultados permiten sostener que el duelo atraviesa la trayectoria vital y profesional del profesorado, e incide directamente en la forma en la que este comprende el cuidado, la vulnerabilidad y la responsabilidad educativa (Aristizábal, 2019; Figueroa-Céspedes et al., 2022; Day y Gu, 2013; Rubio-Machuca et al., 2025).

El duelo se configura como una dimensión estructural de la vida escolar, y no como un suceso aislado que irrumpe puntualmente en el aula. Desde el planteamiento de la tesis doctoral nuestra línea de investigación se centra en la percepción del profesorado acerca de esta realidad cambiante, alineándose con los estudios de Stylianou y Zembylas (2020), Colomo-Magaña et al., (2024), Puskás et al., (2023) y Ramos-Pla et al., (2023). Sin embargo, destacamos una diferencia clara: la perspectiva de esta tesis no se centra en abordar el fenómeno desde la muerte, sino desde la vivencia de duelo de forma integral.

Partiendo de la teoría de que las experiencias con una alta carga emocional tienen un papel decisivo en la identidad docente, transformando la forma en la que interpreta su práctica (Ferrer-Rovira, 2022), hemos podido comprobar en los participantes de los diferentes estudios como esta premisa se cumple, las experiencias de duelo y resiliencia docente han transformado la forma en la que se percibe y se realiza el acompañamiento de duelo en el aula. Todas estas experiencias se filtran de forma progresiva, y se resignifican en interacción con otras personas (Adams y McLennan, 2020; Chávez-Rojas et al., 2021; Jacato-Pérez, 2024; Valdenegro-Fuentes, 2023), por ello se ha realizado mediante técnicas metodológicas que invitan a la reflexión comunitaria como los grupos focales o la investigación acción.

En relación con la influencia del duelo en la identidad docente, los resultados permiten matizar la literatura ya existente. Si bien numerosos estudios señalan la falta de formación, la ausencia curricular y la inseguridad profesional como barreras para el acompañamiento escolar del duelo (De la Herrán et al., 2019; Colomo-Magaña et al., 2021; Ramos-Pla, 2022), desde los docentes en formación y los docentes egresados, hasta el profesorado en servicio muestran una predisposición muy favorable al trabajo escolar

del duelo. Aunque sin herramientas y estrategias legitimadas, el profesorado en servicio acompaña desde su propia experiencia de duelo personal y profesional, y aquellos aprendizajes resilientes que les permitieron reconstruirse. El duelo emerge como un hito identitario que activa los procesos de resignificación y aprendizaje resiliente, influyendo directamente en la ética del cuidado docente, desde una empatía sensible generada en el profesorado.

Con respecto al objetivo específico I: *Explorar los significados y concepciones que el profesorado en formación y en activo atribuyen al duelo y a las experiencias de pérdida en el contexto educativo de la Educación Primaria*. Las premisas de este objetivo se cumplen mayoritariamente gracias a los artículos II, III y IV donde desde la perspectiva del profesorado egresado y en servicio se aproxima la concepción que estos tienen del duelo, y las pérdidas asociadas a él en el contexto educativo, consolidando los ejes más conceptuales de la presente tesis doctoral.

El profesorado egresado concibe el duelo desde una mirada progresista, amplia, flexible e integral, probablemente asociada al fin de sus estudios de grado, y el tiempo cultural y social que viven. Se hace referencia a una mirada del duelo como proceso adaptativo ante la pérdida, no necesariamente asociado a la muerte (Bastidas-Martínez y Zambrano-Santos, 2020; Bowlby, 1969; Llácer et al., 2019; Ramírez-Corral, 2022). Difiere así de la mirada clásica que se hace en la Pedagogía de la Muerte, del duelo asociado solo a esta realidad inevitable. Este colectivo integra con naturalidad las nociones de pérdida simbólica, cambio vital y resignificación emocional, identificando numerosas pérdidas que pueden producirse para el alumnado y el profesorado que marcan su experiencia vital y suponen un duelo en el entorno educativo (Colomo Magaña et al., 2021b; De la Herrán, 2022; Eslami, 2023; Testoni et al., 2023).

Por su parte, el profesorado en servicio presenta una concepción de duelo mucho más contextualizada y condicionada por el marco escolar, institucional y la experiencia docente. Aunque este colectivo amplía el concepto de duelo más allá del fallecimiento, sus discursos tienden a situarlo entre las pérdidas socialmente más legitimadas en el entorno escolar (Agrelo-Costas y Monciño-González, 2023; Colomo-Magaña et al., 2025; Friesen et al., 2020; Lytje y Dyregrov, 2023). Aunque también incluyen muchas otras pérdidas reconocidas como las separaciones familiares, las necesidades educativas específicas, las transiciones de etapa del alumnado, o los duelos propios del profesorado (Bastidas-Martínez et al., 2020; Lytje, 2018; De la Herrán, 2022. Rubio-Machuca et al.,

2025). Una de las pérdidas más relevantes y significativa, que constituye un hallazgo clave son sus propios duelos personales, el relato participante permite evidenciar como estos repercuten directamente en su desempeño profesional, su forma de estar en el aula, y su manera de acompañar al alumnado. El profesorado se siente desatendido ante la propia vivencia de duelo en el aula, revelando la necesidad de espacios comunitarios de atención al docente.

Con referencia al objetivo específico II: ***Describir las experiencias de duelo y pérdida que emergen en la trayectoria personal y profesional del profesorado y en la vida escolar del alumnado, atendiendo a su diversidad, complejidad y manifestaciones en el ámbito educativo.*** Los resultados permiten interpretar que las experiencias personales de duelo y pérdida que emergen en el ámbito educativo presentan una notable diversidad y complejidad, actúan como hitos biográficos que atraviesan su historia vital y profesional y tienen una fuerte influencia en la vocación y la identidad docente. Las pérdidas relatadas remiten a experiencias íntimas y significativas asociadas al fallecimiento de familiares relevantes, separaciones, rupturas afectas, cambios vitales abruptos o la pérdida de la propia esencia personal.

Estas vivencias no aparecen como hechos aislados, sino que se incorporan a la narrativa personal con la que el profesorado es capaz de interpretar su propio recorrido vital, subrayando el valor de los enfoques biográfico-narrativos, y las técnicas de exteriorización emocional utilizadas (arteterapia, objetos patrimoniales, foto-elicitación y líneas de vida) (Fontal y Marín, 2018; Jiménez-Martínez, 2023; Mayo, 2018; Cotán y Álvarez, 2022). Es importante realizar una lectura interpretativa profunda de estas experiencias personales, narradas de una manera diferenciada en función del momento vital y profesional en el que se evocan. Mientras que el profesorado en formación inicial y egresado relata la experiencia desde una posición reflexiva, en la que el recuerdo se resignifica con el paso del tiempo, y se conecta con los procesos de construcción identitaria y vocacional, en el profesorado en servicio estas experiencias se integran en la biografía personal, repercutiendo directamente en las actuaciones de acompañamiento en el aula.

En el entorno del aula, desde la perspectiva del profesorado en servicio se describen muchas realidades complejas con una altísima carga emocional, asociadas a las manifestaciones comunes de duelo en la infancia, su diversidad y complejidad (Bastidas-Martínez et al., 2020; García y Bellver, 2019; Guerra-Santesteban et al., 2019; Mateu et

al., 2019). Para los infantes el duelo se describe como un proceso no lineal, al que se dota de la misma relevancia del duelo adulto, sin invalidar las reacciones propias de duelo en la infancia.

Estos resultados suponen una aportación significativa de la tesis doctoral al campo de estudio, otros trabajos habían indagado en percepciones conceptuales o emocionales asociadas a la muerte (Colomo-Magaña et al., 2024; De la Herrán et al., 2024; Rodríguez-Herrero et al., 2020b), pero hasta la fecha no se había indagado en la vivencia personal de los diferentes colectivos mencionados en el ámbito educativo, estas experiencias personales e intransferibles con repercusión en la identidad docente y la vocación abren una nueva concepción de la pedagogía de la muerte y el duelo compleja, relacional e identitaria. Podría ser la clave para comprender cómo se acompaña el duelo a nivel escolar, y un punto de partida formativo que incluya las necesidades emocionales del profesorado, fomentando la vuelta a la comunidad en el diálogo del duelo, y fomentando aprendizajes significativos y resignificados de la experiencia propia, y la ajena.

En relación con el objetivo específico III: *Comprender las necesidades, dificultades y barreras percibidas por el profesorado para el acompañamiento educativo del duelo, en relación con su formación, apoyo institucional y marco curricular*. Los resultados permiten interpretar que las dificultades, necesidades y barreras percibidas por el profesorado para el trabajo educativo y acompañamiento de duelo no responden a una falta de sensibilidad o disposición personal. Estas barreras y necesidades se vinculan con diferentes factores, tal como apunta la literatura de referencia: la formación docente (Colomo-Magaña et al., 2025; Fornons-Casolss y Ramos-Pla, 2025); la ausencia de marcos institucionales y legislativos claros (Adams et al., 2025; Rodríguez Herrero et al., 2020); y la reticencia de las familias (Serrano-Manzano et al., 2023). Añadimos a estas realidades mencionadas la necesidad verbalizada por los docentes en servicio de tener espacios de apoyo emocional y contención para el profesorado, donde puedan encontrar estrategias para trabajar en el aula, pero también un espacio de diálogo comunitario donde el docente pueda expresarse y recibir el apoyo comunitario del claustro y profesionales especializados.

Con respecto al objetivo específico IV: *Identificar prácticas, estrategias y recursos educativos que el profesorado reconoce como útiles, significativos o necesarios para el acompañamiento del duelo en el aula y en la comunidad educativa*. El profesorado en servicio identifica prácticas y estrategias de duelo de carácter

relacional, flexible y experiencial, pero no en base a su sistematización pedagógica. El profesorado egresado amplía esta mirada incluyendo dinámicas y metodologías activas que consideran aplicables en el aula. Las propuestas de ambos colectivos se vinculan a la cercanía emocional, la escucha y la creación de espacios de expresión (Agrelo-Costas y Monciño-González, 2023; Bertman, 2019). Sin embargo, se relevan escasos recursos organizados para el trabajo del duelo, mencionando algún cuento puntual de literatura infantil, y un recurso para las familias del alumnado con necesidades educativas de apoyo específico. Se verbaliza una ausencia de protocolos y recursos específicos tal como afirmaban con anterioridad los estudios de Colomo-Magaña et al., (2021), Ramos-Pla et al., (2023), Riera-Negre et al., (2024) y Yubero et al., (2022). No obstante, los resultados ponen de manifiesto que estas estrategias aparecen de forma intuitiva, condicionadas por la iniciativa personal del docente y su experiencia vital y pedagógica, aunque no exista una planificación pedagógica sostenida, por lo que volvemos a retomar la idea de que las nociones de duelo que se aplican a nivel escolar surgen de la propia ética de acompañamiento del docente, y las huellas que dejan las vivencias personales y profesionales de duelo en su identidad.

Para finalizar con el objetivo específico V: *Analizar la influencia de las experiencias personales y profesionales de duelo en los procesos de construcción de la identidad docente y en el desarrollo de la resiliencia pedagógica del profesorado en formación y en activo*, los resultados muestran como las experiencias personales y profesionales de pérdida del profesorado en servicio no actúan como hitos de la biografía personal, sino que tienen una huella constructiva importante en la identidad docente. Estas experiencias aparecen integradas y reconfiguran la forma de comprender el rol docente, consolidando un esquema de valores asociados al cuidado, la responsabilidad, la atención y la vulnerabilidad. Esta lectura se alinea con los planteamientos que entienden la identidad docente como una construcción dinámica, atravesada por las relaciones personales, emocionales, culturales y relacionales que la transforman a lo largo del tiempo (Day y Gu 2010; Escalamilla, 2023; Valdenegro-Fuentes, 2023). En este sentido, podemos destacar como hallazgo de la tesis esta integración de duelo y resiliencia, en la identidad docente de los participantes con una repercusión en el acompañamiento y la gestión de duelo en el seno educativo.

En el caso del profesorado egresado y en formación, la influencia de estas experiencias se refleja como una toma de conciencia progresiva, en la que las pérdidas

comienzan a incorporarse a una identidad docente todavía en construcción. A pesar de esta incipiente construcción, se revelan vínculos sostenidos con la identidad docente y el sentido ético de la profesión, que se reflejan en su arquitectura de valores, y las propuestas de acompañamiento que realizan para el alumnado y el propio profesorado. Esta lectura es coherente con los enfoques que subrayan el peso de la biografía, las historias de vida, y las experiencias significativas en la construcción de la identidad profesional (Adams y McLennan, 2020; Chávez-Rojas et al., 2021; Jacato-Pérez, 2024), sumando a que esta identidad terminará de construirse en la propia práctica docente mediante un proceso reflexivo.

De forma específica, los resultados permiten profundizar en una realidad no vinculante con anterioridad, la dimensión patrimonial de la identidad docente. Esta permite observar cómo se estructura la arquitectura de vínculos que componen la identidad personal y docente desde la perspectiva del duelo y la resiliencia. Estas experiencias actúan como afirman Fontal y Marín (2018) como nudos patrimoniales que afianzan la construcción identitaria, permitiendo diferentes grados de integración y resignificación en función a la elaboración personal. El patrimonio personal simbólico e inmaterial de los docentes actúa como andamiaje de vínculos afectivos, simbólicos e identitarios (Fontal y Marín, 2018; Fontal et al., 2018; Fontal, 2025) que se activan a través de las experiencias con alta carga emocional, como el duelo y la resiliencia (Ferrer-Rovira, 2022). En los tres colectivos analizados, estas experiencias personales emergen como parte del patrimonio personal de los docentes, detectando vínculos muy significativos que las consolidan y determinan, permitiendo resignificar la pérdida y dotarla de continuidad narrativa dentro de la trayectoria personal y profesional. De este modo, la identidad docente incorpora desde nuestra perspectiva una dimensión patrimonial y biográfica que conecta la memoria, el recuerdo y la práctica educativa.

En este punto, retomamos en base al objetivo la conexión con la resiliencia pedagógica, que se configura en base a los hallazgos de los diferentes estudios como la capacidad central que permite al profesorado reponerse y continuar tras las experiencias personales y profesionales de pérdida. No aparece como un rasgo lineal, sino que se observa una construcción dinámica que emerge de la relación entre la experiencia vital, la reflexión personal y en el caso educativo, el contexto relacional adscrito a la práctica docente. Esto se vincula con los enfoques que conciben la resiliencia como un proceso constructivo de aprendizaje, que se desarrolla a lo largo del tiempo en interacción entre

los factores personales, sociales y educativos (Benítez-Corona y Barrón-Tirado, 2018; Mateu et al., 2019; Segovia-Quesada et al., 2020). Los resultados muestran como los diferentes constructivos superan la pérdida, y reorganizan su sentido vital y profesional desde nuevas formas de equilibrio emocional y compromiso educativo.

Desde la perspectiva de estos estudios, la resiliencia pedagógica se observa como una sinergia entre la superación personal y el refuerzo que produce el apoyo comunitario. Este proceso constructivo se apoya de forma decisiva en los vínculos afectivos, simbólicos e identitarios (Fontal y Marín, 2018), y se refuerza en los espacios de reflexión compartida por los profesores en servicio. Cabe destacar la influencia del apoyo entre compañeros y compañeras, donde parte del proceso resiliente se desarrolla gracias al sentimiento de pertenencia al claustro y las redes de cuidado mutuo, lo que refuerza la dimensión relacional de la resiliencia en contextos escolares (De la Fuente-García y Álvarez-Álvarez, 2024; Salvo-Garrido et al., 2021; Villalobos-Vergara y Flores-Gómez, 2022). Este planteamiento se conecta con los trabajos que subrayan que la resiliencia no se sostiene únicamente en base a los recursos internos, sino en entornos educativos que legitiman la vulnerabilidad y la reflexión compartida (Rubio-Machuca et al., 2025).

La resiliencia no queda aislada en el plano personal, sino que los resultados evidencian una creación competencial de habilidades resilientes que se transmiten al aula. El profesorado que ha elaborado sus propias experiencias de pérdida desarrolla una capacidad mayor para acompañar, empatizar, legitimar emociones ajenas y generar climas educativos seguros, favoreciendo los procesos de afrontamiento, adaptación y reconstrucción (Bisquerra, 2003; Extremera y Fernández-berrocal, 2004; Ramos-Pla, 2022). Retomamos una reflexión compartida que surgió en el seno del desarrollo de la tesis doctoral, que nos invita a pensar en la necesidad de un cambio cultural y social, que debe tener proyección en el marco educativo, que nos invita a llorar la pérdida desde el amor por lo vivido y no desde el dolor por lo perdido, generando un marco de agradecimiento a los sucesos que se producen en el proceso vital, que se conforman como un aprendizaje más allá de lo curricular para toda la vida.

6.2. Conclusiones

Tras reflexionar sobre el proceso investigador al completo presentamos una serie de conclusiones que sintetizan de forma integrada los principales aportes de la tesis doctoral y permiten afinar con claridad como el duelo constituye una dimensión estructural de la experiencia educativa en la Educación Primaria, y no un acontecimiento excepcional o aislado vinculado únicamente a la muerte. Por ende, podemos resumir las conclusiones de todo el proceso investigador de la siguiente forma:

1. El duelo forma parte de la realidad cotidiana en la escuela y la educación en general y se manifiesta de forma recurrente en la trayectoria vital y profesional del profesorado. No es un acontecimiento excepcional ni se trata de una circunstancia asociada sólo a la muerte. Influyen numerosas pérdidas en la experiencia educativa. Esta comprensión amplía el campo de la Pedagogía de la Muerte, incluyendo el duelo de una forma integral y condicionante para el alumnado y el profesorado.
2. Las investigaciones en torno a la temática de referencia surgen en torno a la normalización de la muerte, su comprensión desde la perspectiva docente, la normalización educativa, y el acompañamiento de duelo tras este suceso. Desde esta concepción abrimos una nueva idea del acompañamiento de duelo que permite incorporar pérdidas simbólicas, cambios vitales, transiciones y rupturas vinculares que afectan al alumnado y el profesorado. Se configura el abordaje educativo de duelo desde una perspectiva compleja, relacional e identitaria, que exige de un abordaje educativo integral y no desde intervenciones puntuales o paliativas.
3. Desde la muestra seleccionada, y sin pretensiones de generalización, podemos observar como las experiencias personales y profesionales actúan como hitos biográficos que influyen de forma decisiva en la construcción de la identidad docente, y se proyectan en competencias para el acompañamiento emocional del duelo en el aula. La pérdida y el duelo se relacionan con los procesos de construcción identitaria del docente, y condicionantes del rol de cuidado y la responsabilidad educativa de educar para la vida, incluyendo la gestión y el acompañamiento sensible de duelo.
4. La resiliencia, y su vertiente pedagógica constituyen aquella capacidad que permite al profesorado reponerse y continuar tras las experiencias de pérdida, de

forma tanto personal como profesional. Esta capacidad no aparece como un rasgo individual ni como una respuesta espontánea, sino que se refleja como un proceso constructivo que se desarrolla en la interacción entre la experiencia vital, la reflexión personal y el apoyo comunitario. No se limita solo al plano personal, o las redes de apoyo que sustentan al profesorado, sino que se proyecta al aula, transmitiendo aprendizajes resilientes y climas educativos seguros.

5. Aparece de forma novedosa la identificación de una dimensión patrimonial en la interacción entre identidad docente y experiencias de duelo y pérdida. Estas experiencias se configuran como parte del patrimonio simbólico e inmaterial del profesorado, especialmente en su vertiente resiliente tras la superación, actuando como nudos patrimoniales que consolidan los vínculos afectivos, identitarios y éticos. Este patrimonio personal permite conectar la memoria, la biografía y la práctica educativa, ampliando la comprensión de la identidad docente en este campo desde una perspectiva personal y patrimonial.
6. A pesar de existir una tensión significativa entre el compromiso ético de los docentes, y la falta de respaldo institucional para el acompañamiento educativo. A nivel escolar el acompañamiento de duelo se produce de forma sostenida, sensible y empática por parte del profesorado, y en base a sus propias experiencias, los recursos que son capaces de localizar y la colaboración con otros miembros del claustro. El acompañamiento de duelo se produce, pero es imprescindible crear manuales que permitan el acceso a recursos analizados como efectivos, estrategias y metodologías ya utilizadas. Además, resulta indispensable la creación de protocolos claros de actuación que sustenten la labor docente y permitan aumentar su seguridad ante el duelo educativo, acompañados de la necesidad de inclusión curricular de la temática de forma integral desde la perspectiva de la educación emocional.
7. Finalmente, las decisiones metodológicas tomadas en base a la complejidad emocional de la temática resultan coherentes y sensibles para trabajar el duelo a nivel educativo e investigador. Las técnicas biográfico-narrativas de carácter creativo como la arteterapia, la selección de objetos patrimoniales, la fotoelicitación y las líneas de vida han resultado ser adecuadas para favorecer una exteriorización emocional amable y resignificar las experiencias de duelo en base a las experiencias personales y profesionales del profesorado. Por su parte los grupos focales y la investigación-acción crean escenarios de diálogo y reflexión

comunitaria idóneos para trabajar dinámicas de duelo, en base a la premisa de una necesidad de abordaje comunitario de situaciones complejas, que permite al participante sentirse acompañado, reconfortado e incidir en su propia reflexión personal en base al aprendizaje que surge en interacción con los demás.

Este informe se cierra desde la convicción de que educar también significa cuidar y sostener aquello que duele. El duelo atraviesa la vida escolar porque forma parte de la experiencia vital de quienes habitan la escuela, y especialmente del profesorado que acompaña el dolor del alumnado a la vez que gestiona sus propias pérdidas. Reconocer esta realidad supone asumir que la educación no es neutral, ni impersonal, sino profundamente humana con el cuidado, la escucha y la legitimación de la vulnerabilidad, dimensiones esenciales del acto de enseñar. Cuando el duelo se integra en la práctica docente desde la ética del cuidado, deja de ser un tabú, y se convierte en una experiencia educativa con un sentido completo.

Desde esa perspectiva, la resiliencia emerge como una capacidad para transformar la pérdida en aprendizaje resiliente. Por eso contamos con un profesorado empático y sensible al duelo, porque sus propias experiencias les permiten desarrollar una sensibilidad para acompañar, generar climas educativos seguros y favorecer los procesos de reconstrucción personal para el alumnado, y sus compañeros y compañeras. La escuela se configura, así como una comunidad que es capaz de cuidar, resignificar y sostener la pérdida, devolviendo al acto de educar su dimensión más profunda, la de educar a personas capaces de afrontar su vida con complejidad, con humanidad, empatía y sentido. Recuperando la idea de que la escuela enseña una asignatura que no se contempla en el currículum, pero que ocurre de forma intrínseca cada día en la realidad educativa, la de El Sentido de la Vida (Alboom, 2000), y se imparte desde la experiencia, por lo que, la enseñanza prosigue.

6.3. Conclusions

Following a comprehensive examination of the research process, this section presents the main conclusions of the doctoral thesis. The findings demonstrate that grief constitutes a structural dimension of educational experience in Primary Education. It should not be understood as an exceptional or isolated phenomenon linked exclusively to death. The conclusions of the study are summarized below.

1. Grief is embedded in everyday school life and in educational contexts more broadly. It recurs across teachers' personal and professional trajectories. It is neither exceptional nor limited to death-related experiences. Multiple forms of loss shape educational experience. This broader conceptualization extends the scope of the Pedagogy of Death. Grief is positioned as a central dimension influencing both pupils and teachers.
2. Existing research has primarily focused on the normalization of death, teachers' perspectives, educational responses, and post-bereavement support. Building on this work, the present study advances a broader conceptualization of grief support. This approach includes symbolic losses, life changes, transitions, and relational disruptions. These experiences affect both pupils and teachers. Educational engagement with grief is therefore understood as complex and relational. It is also closely linked to identity. Such complexity requires a comprehensive and sustained educational approach. Isolated or remedial interventions are insufficient.
3. Within the selected sample, and without claims of generalizability, personal and professional experiences function as key biographical reference points. These experiences significantly influence the construction of teacher identity. They are reflected in teachers' capacities to provide emotional support in situations of grief within the classroom. Loss and grief are closely associated with professional identity formation. They are also linked to the ethical responsibility inherent in educating for life. This responsibility includes the sensitive educational accompaniment of grief.
4. Resilience emerges as a capacity that enables teachers to recover and sustain professional practice following experiences of loss. This applies at both personal and professional levels. Resilience does not operate as an innate trait or an automatic response. Rather, it develops as a dynamic and constructive process.

This process is shaped by lived experience, reflective practice, and community support. Resilience extends beyond the individual level. It is transferred to classroom practice. In doing so, it contributes to resilient learning processes and emotionally safe educational environments.

5. One original contribution of this research is the identification of a patrimonial dimension in the relationship between teacher identity and experiences of grief and loss. These experiences become part of teachers' symbolic and intangible heritage. This is particularly evident when loss is integrated through processes of resilience. Such experiences function as patrimonial nodes. They consolidate affective, identity-related, and ethical dimensions of professional practice. This heritage connects memory, biography, and educational practice. It broadens the understanding of teacher identity from a personal and patrimonial perspective.
6. Despite a significant tension between teachers' ethical commitment and limited institutional support, grief support is provided in a sustained and empathetic manner. Teachers draw on their own experiences. They also rely on accessible resources and collaboration with colleagues. However, there is a clear need for structured guidance. Effective resources, strategies, and methodologies should be systematized. Clear and consistent protocols are also required. These would support teachers' practice and strengthen professional confidence when addressing grief in educational contexts. This must be accompanied by the systematic curricular integration of grief. Such integration should form part of a comprehensive framework for emotional education.
7. Finally, the methodological decisions adopted in response to the emotional complexity of the topic are both coherent and appropriate. This applies to educational and research purposes alike. Creative biographical and narrative methods were particularly effective. These included art-based approaches, the use of patrimonial objects, photo-elicitation, and lifeline techniques. They facilitated emotionally contained expression. They also supported the re-signification of grief experiences grounded in teachers' personal and professional trajectories. Focus groups and action research provided structured spaces for dialogue and collective reflection. These approaches are well suited to addressing grief-related dynamics. They are grounded in the premise that complex situations require community-based responses. Participants reported a sense of accompaniment. Reflective learning emerged through interaction with others.

This report concludes from the position that education also entails caring for and sustaining experiences of pain. Grief permeates school life because it forms part of the lived experience of the school community. This is particularly true for teachers. They accompany pupils' suffering while managing their own losses. Recognizing this reality requires acknowledging that education is neither neutral nor impersonal. It is fundamentally human. Care, attentive listening, and the legitimization of vulnerability are essential dimensions of teaching practice. When grief is integrated through an ethics of care, it ceases to function as a taboo. It becomes a meaningful educational experience.

From this perspective, resilience is conceptualized as the capacity to transform loss into learning. This helps explain the presence of empathetic and grief-sensitive teachers. Their lived experiences contribute to professional sensitivity. They also support the creation of emotionally safe educational environments. In addition, they facilitate processes of personal reconstruction for pupils and colleagues. The school thus functions as a community capable of containing and re-signifying experiences of loss. In doing so, education reclaims one of its most fundamental purposes. It supports individuals in engaging with life in all its complexity. Humanity, empathy, and meaning are central to this task. In this sense, schools teach a form of learning not explicitly prescribed within the curriculum. Nevertheless, it is present in everyday educational practice. This learning concerns *The Meaning of Life* (Alboom, 2000). It is transmitted through lived experience, and education therefore continues as an ongoing process.

6.4. Limitaciones y prospectivas

El proceso investigador y la reflexión realizada en base a los resultados hacen evidente la necesidad de seguir profundizando en un campo emergente como la Pedagogía del Duelo desde otras perspectivas. Por ello se ha realizado un análisis de limitaciones que permite reconocer los condicionantes del proceso investigador. A partir de esta lectura crítica se han detectado una serie de limitaciones que a su vez abren futuras líneas y prospectivas en el futuro para continuar investigando en el ámbito de la pedagogía del duelo, la resiliencia pedagógica y la identidad docente.

1. Cabe señalar una limitación vinculada al alcance contextual y muestral del estudio. La diversidad de colectivos ha permitido una comprensión diversificada del fenómeno y los resultados se inscriben a marcos educativos complejos. Sin embargo, la centralización de la muestra adscrita a una provincia concreta muestra una lectura profunda pero acotada. Los hallazgos deben interpretarse como

comprensiones diversificadas, pero nunca como resultados generalizables. Como prospectiva se pretende desarrollar investigaciones comparativas en otros territorios y niveles educativos con la finalidad de contrastar cómo se resignifica el duelo como proceso de pérdida integral, qué variaciones institucionales se sostienen, cómo afectan los aspectos culturales propios de los distintos territorios u otras estrategias de abordaje de duelo pertinentes. Esto permitiría profundizar en un fenómeno complejo como el duelo en el entorno educativo desde una perspectiva integral abordada en torno a realidades diversas.

2. No se ha incorporado la figura del alumnado de educación primaria asociada a la realidad de duelo en base a limitaciones derivadas del acceso al aula, las reticencias familiares, y las ausencias curriculares. Se pretende en el futuro realizar estudios que integren la perspectiva del alumnado y las familias, así como los equipos de orientación para comprender el duelo como una experiencia comunitaria y relacional. Esto aportaría precisión a los fenómenos descritos e incluiría la perspectiva directa de los infantes, legitimando su visión y validando las emociones en la infancia. A su vez daría voz a las familias, permitiendo indagar en las posibles reticencias reveladas en los estudios por parte del profesorado.
3. Desde una perspectiva metodológica, los estudios se han desarrollado fundamentalmente mediante un enfoque cualitativo, atendiendo a su profundidad interpretativa y a su idoneidad para abordar realidades educativas complejas vinculadas al duelo. Esta elección no supone una limitación en términos de tamaño muestral, sino que responde a las propias características del método, que no permite profundizar en determinadas dimensiones de carácter más objetivo ni estimar el alcance o impacto del fenómeno mediante indicadores comparables. En este sentido, el enfoque cualitativo dificulta la obtención de datos sistemáticos sobre aspectos como la formación del profesorado, las prácticas docentes desarrolladas, el impacto de las distintas tipologías de duelo o la proyección educativa de la resiliencia en contextos más amplios. De cara a futuras líneas de investigación, se plantea el diseño de estudios mixtos que posibiliten una triangulación metodológica entre herramientas cualitativas de carácter biográfico-narrativo e instrumentos cuantitativos validados, con el fin de ampliar la comprensión del fenómeno sin renunciar a la profundidad interpretativa que exige esta realidad educativa.

4. La temporalidad de los estudios supone otra limitación asociada. Dado el espacio temporal en el que se realizan los estudios, no se ha podido realizar un seguimiento longitudinal del fenómeno. Por ello se pretende impulsar diseños longitudinales que permitan valorar las realidades de duelo en los entornos escolares desde la perspectiva del alumnado y el profesorado, observando cómo se produce el acompañamiento, el desarrollo de estrategias de diálogo, gestión y acompañamiento y cuál es su resultado final. A su vez, se pretende indagar en la perspectiva de docentes que estén finalizando su carrera profesional desde la perspectiva de las historias de vida con la finalidad de valorar cambios en la concepción educativa del duelo, y el impacto de experiencias de pérdida de diferentes índoles en su construcción identitaria profesional.
5. El informe señala una escasez de recursos organizados, la ausencia de protocolos claros y la falta de planificación pedagógica sostenida, pero no implementa un manual que recoja todos los aspectos mencionados de forma sistematizada. Por lo que se propone trabajar de forma conjunta con los equipos de orientación de diferentes centros, profesorado en servicio y otros especialistas en la temática con la finalidad de desarrollar un protocolo de actuación sensible que contemple la necesidad de intervenir de forma individual en cada caso, y condense metodologías, estrategias y recursos que han resultado eficaces para su posterior replicación en otros contextos.

Como hemos podido verificar a lo largo de todo el proceso, el acompañamiento educativo del duelo, y la construcción de procesos identitarios a raíz de la pérdida son complejos. A la luz de estas limitaciones y prospectivas propuestas, se abre un espacio de reflexión que invita a la comunidad investigadora a seguir profundizando en la temática desde una perspectiva integral, relacional y sensible, capaz de entender simultáneamente las dimensiones profesionales, institucionales y comunitarias que atraviesan la experiencia educativa en materia de duelo. Avanzar en esta línea supone no sólo una ampliación de contextos y miradas, sino también consolidar marcos teóricos, metodológicos y formativos que legitimen el acompañamiento de duelo como una responsabilidad educativa, favoreciendo prácticas pedagógicas más conscientes, humanas y coherentes. Así como la creación de espacios de formación permanente y acompañamiento que atienda las necesidades del profesorado, y permita el bienestar emocional de todos los integrantes en las aulas.

DECÁLOGO.

*Recomendaciones y sugerencias para el
abordaje educativo del duelo*



CAPÍTULO VII. DECÁLOGO DE RECOMENDACIONES

El decálogo que se presentará a continuación surge como un conjunto de recomendaciones orientativas y no prescriptivas. Estas nacen del proceso investigador desarrollado en torno a la *pedagogía del duelo* adscrito a la presente tesis doctoral. No se plantean como instrucciones universales ni modelos cerrados de actuación, sino que pretenden ser líneas de reflexión y acción fundamentadas de forma empírica y teórica, derivadas del análisis de experiencias, percepciones y necesidades del profesorado en formación y en servicio, en relación con el duelo y la resiliencia en contextos educativos.

Estas recomendaciones se construyen a partir de un enfoque interpretativo y sociocrítico que reconoce la complejidad, singularidad y contextualización de los procesos de duelo, así como la diversidad de realidades institucionales, culturales y personales que influyen en cada caso particular.

Es fundamental tener en cuenta que el duelo y la resiliencia son procesos personales, únicos e intransferibles, por lo que necesitan de una visión educativa que se adapte a dichas premisas. Cada caso es particular, y necesita de una respuesta adaptada de forma individualizada. Por eso, toda respuesta educativa que aspire a ser significativa debe partir del reconocimiento de esta singularidad, entendiendo que acompañar el duelo y potenciar la resiliencia no es únicamente aplicar protocolos, sino sostener desde la educación trayectorias humanas que son irrepetibles, capaces de adaptarse a las necesidades del alumnado y del profesorado. Desde esta perspectiva la escuela debe ser un espacio para educar de corazón a corazón, atendiendo a la vida, al dolor, la capacidad de sobreponerse y las experiencias de quienes la habitan, avanzando hacia una educación más consciente, ética y profundamente humana que es capaz de reconocer y cuidar al alumnado y al profesorado.

Recomendaciones para los centros educativos.

1. Integrar la Pedagogía del duelo desde un enfoque transversal que supere las intervenciones paliativas y puntuales ante la pérdida, y apueste por una normalización preventiva de las emociones y el duelo en la vida escolar.
2. Diseñar protocolos institucionales claros con un fundamento emocional que permitan atender las situaciones de duelo, definan las funciones, responsabilidades y canales de coordinación entre las familias, los equipos de orientación, la dirección y la tutoría.

3. Reconocer el duelo como una realidad que no se limita a la muerte, sino a la noción de pérdidas parciales y simbólicas que están presentes en la cultura del centro.
4. Garantizar espacios de cuidado emocional para el profesorado dentro del centro educativo, que partan del diálogo emocional y la libre expresión del dolor y la alegría, entendiendo el bienestar docente como una condición indispensable para el buen funcionamiento de las escuelas.
5. Favorecer la creación de redes de apoyo interna entre el claustro, promoviendo dinámicas de acompañamiento comunitario que fomenten el sentido de pertenencia profesional.
6. Incorporar metodologías activas y experienciales en el aula que faciliten la expresión emocional del duelo, como el arte, la fotografía, la narrativa o proyectos que inviten al recuerdo emocional simbólico.
7. Establecer canales de colaboración constantes y estables con servicios externos especializados en duelo y salud mental para abordar situaciones de duelo complejas y de riesgo.
8. Integrar la resiliencia como un valor educativo del centro, incluyendo prácticas que transformen la adversidad en un aprendizaje colectivo, e incidiendo en la capacidad de sobreponerse y solucionar problemas de la vida cotidiana.
9. Promover una ética institucional del cuidado basada en la pedagogía de la escucha, en la que la persona implicada pueda verbalizar sus necesidades. Para ello es necesario escuchar, ser prudente y respetar los tiempos individuales.
10. Reconocer el acompañamiento del duelo como una responsabilidad educativa compartida y no una carga individual de los docentes, y que sea longitudinal, no puntual, sino que perdure durante el tiempo necesario para que la persona implicada logre sobreponerse.
11. Indagar en recursos activos que permitan un abordaje de realidades complicadas como la muerte, las separaciones, la pérdida de la autoestima, la pérdida de la esencia personal, la depresión infantil, el acoso, la discriminación o la inclusión que permitan al profesorado contar con el material necesario para el abordaje de duelo preventivo y paliativo.

12. Consolidar espacios específicos de educación emocional dentro de la acción tutorial, potenciando espacios de diálogos para el alumnado mediante metodologías activas y experienciales que permitan al alumnado tomar conciencia de sus vivencias, elaborar sus pérdidas, desarrollar competencias resilientes y construir el sentido de sus experiencias vitales.

Recomendaciones para el profesorado

1. Asumir el duelo como una realidad inevitable e inherente a la vida escolar y la identidad docente, evitando conductas evitativas o un enfoque exclusivamente clínico.
2. Fomentar el autoconocimiento y la reflexión sobre las pérdidas personales como base para un acompañamiento educativo ético y empático para el alumnado y el claustro.
3. Desarrollar competencias emocionales específicas para el acompañamiento de duelo basadas en la escucha activa, la validación emocional y la regulación afectiva.
4. Ajustar las intervenciones educativas a las necesidades individuales del alumnado, reconociendo la diversidad de formas de vivir y expresar el duelo.
5. Utilizar recursos narrativos, artísticos y simbólicos como mediadores pedagógicos para facilitar el diálogo y la expresión emocional sobre situaciones controversiales complejas en el aula.
6. Cuidar el lenguaje utilizado para abordar y dialogar sobre el duelo, evitando eufemismos y silencios evasivos, y adaptándolo a cada etapa concreta.
7. Reconocer los límites profesionales y solicitar apoyo especializado cuando las situaciones superen el marco educativo.
8. Transferir al aula aprendizajes resilientes derivados de la propia experiencia y la del alumnado, contribuyendo a educar emocionalmente.
9. Integrar el acompañamiento de duelo en la práctica tutorial de forma continuada y preventiva y no únicamente cuando sucedan eventos traumáticos.
10. Comprender la resiliencia pedagógica como un proceso relacional y comunitario que se potencia cuando se dialoga, y permite aprender de las experiencias ajenas.
11. Participar en espacios formativos que permitan revisar creencias, miedos y límites personales en torno al duelo, favoreciendo una práctica docente segura, coherente y consciente en base a la ética del cuidado.

12. Reconocer manifestaciones de duelo infantil que pueden ser determinantes en procesos de duelo complejos, y que invitan a buscar ayuda profesional del centro u externa.
13. Favorecer los climas de aula basados en la confianza, la escucha y el respeto emocional, donde el alumnado pueda expresarse sin miedo al juicio y el docente actúe desde la sensibilidad educativa.
14. Establecer una comunicación clara, cercana y respetuosa con las familias ante el duelo, favoreciendo un clima de confianza mutua que permita compartir información relevante y coordinar un acompañamiento de duelo adaptado.
15. Reconocer y respetar la diversidad de creencias, valores culturales y formas de vivir el duelo presente en las familias, evitando juicios normativos y promoviendo una intervención educativa sensible al contexto familiar.
16. Implicar a las familias como agentes educativos en los procesos de acompañamiento de duelo, facilitando espacios de dialogo que contribuyan a la superación del mismo.
17. Favorecer la participación de las familias en proyectos y acciones educativas vinculadas con la educación emocional, la vida y la resiliencia, fortaleciendo el sentido de comunidad y corresponsabilidad educativa.
18. Comprender que la relación con las familias no es un canal informativo, sino un espacio de cuidado compartido, donde se comparten mutuamente escenarios atravesados por la pérdida y la resiliencia.

Recomendaciones para las familias

1. Reconocer el duelo como un proceso natural y necesario en la vida de los niños, las niñas y adolescentes. Evitar minimizarlo, silenciarlo o acelerar su elaboración, y respetar los tiempos emocionales de cada persona.
2. Favorecer espacios de diálogo abiertos en casa donde se pueda hablar de la vida, la muerte, la pérdida, la tristeza o el miedo.
3. Legitimar las emociones de tristeza en la infancia, y adquirir una mirada adaptada a la realidad del niño o la niña que sufre el duelo, evitando actuar desde una perspectiva adulta que invalide sus emociones o mirada.
4. Mantener una comunicación fluida y colaborativa con los centros educativos, compartiendo información relevante que permita un acompañamiento al alumnado.
5. Evitar eufemismos asociados a la muerte, ya que pueden ser perjudiciales para la elaboración del duelo por parte del infante.

6. Comprender que las manifestaciones de duelo no siempre son explícitas y en ocasiones se manifiestan a través de cambios en la conducta, las emociones, o síntomas físicos o educativos, evitando culpabilizar al menor.
7. Acompañar desde la presencia y la escucha, más que desde la búsqueda de respuestas o soluciones inmediatas, entendiendo que sostener emocionalmente es la forma más profunda de cuidado.
8. Involucrar a los menores en los rituales de despedida de una manera ética, para facilitar la elaboración de los procesos de duelo.
9. Solicitar apoyo especializado cuando las reacciones emocionales o conductuales se intensifiquen, entendiendo que no se trata de un fracaso familiar sino de un acto de cuidado responsable.
10. Respetar la diversidad de formas de vivir y expresar el duelo, evitando comparaciones entre procesos y expectativas sobre cómo deben sentirse los niños y niñas.

Recomendaciones y sugerencias para la investigación educativa

1. Superar los enfoques que centran el duelo exclusivamente a la muerte, incorporando el análisis de pérdidas simbólicas basadas en la biografía personal.
2. Profundizar en el estudio de la identidad docente desde una perspectiva biográfico-narrativa que contemple el impacto del duelo y la resiliencia.
3. Fomentar investigaciones colaborativas entre universidades y centros educativos que faciliten la transferencia real de conocimiento, y contribuyan a la formación y el avance de la temática.
4. Incorporar la dimensión ética del cuidado como una prioridad en el diseño de investigaciones sobre duelo educativo.
5. Analizar la resiliencia pedagógica como una competencia aprendida y transferible, no como una cualidad individual.
6. Investigar el impacto de la ausencia curricular de la Pedagogía del duelo en la autoeficacia percibida docente.
7. Elaborar planes y programas formativos que permitan al profesorado sentirse seguro ante circunstancias de duelo escolares.
8. Incorporar el duelo y la pérdida en los planes y programas de estudio de los grados educativos de las diferentes universidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Referencias bibliográficas

- Adams, K., Thomas, D., & Paige, R. (2025). Beyond belief: Advancing death education through children's experiences of non-corporeal continuation. *Death Studies*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/07481187.2025.2556113>
- Adams, P., & McLennan, C. (2020). Towards initial teacher education quality: Epistemological considerations. *Educational Philosophy and Theory*, 53(6), 644–654. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1807324>
- Agrelo-Costas, E., & Monciño-González, I. (2023). Literatura infantil: un camino educativo hacia la comprensión de la muerte. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 231-240. <https://doi.org/10.5209/dill.83868>
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child development*, 969-1025. <https://doi.org/10.2307/1127008>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alboom, M. (2000). *Martes con mi viejo profesor*. Maeva.
- Álvarez, C. Á., & San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*. <https://doi.org/10.30827/digibug.20644>
- Ariés, P. (1974). The Reversal of Death: Changes in Attitudes Toward Death in Western Societies. *American Quarterly*, 26, 536.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.
- Aspinall, S. (1996). Educating children to cope with death. A preventive model. *Psychology in the Schools*, 33(4), 341-349.
- Bastidas-Martínez, C.J., & Zambrano-Santos, R.O. (2020). El duelo familiar y el desarrollo emocional en los estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 125-144. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.580>

- Benavides-Lara, M. A., Mansilla, M., De Agüero, M., Sánchez-Mendiola, M., & Redón, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34, 163- 197. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Benítez-Corona, L., & Barrón-Tirado, M. C. (2018). Análisis cualitativo de resiliencia en estudiantes de posgrado. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.7>
- Berg, C.D. (1982). Helping children accept death and dying through group counseling. *Personal and Guidance Journal*, 57(3), 169-172.
- Bertman, S. L. (2019). *The Arts and Story: a source of comfort and insight for children who are learning about death*. En *The Impact of Art and Culture on Caregiving* (1st Edition, pp. 177-194). <https://doi.org/10.4324/9781315224152-15>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolkan, C., Srinivasan, E., Dewar, A. R., & Schubel, S. (2015). Learning Through Loss: Implementing Lossography Narratives in Death Education. *Gerontology & Geriatrics Education*, 36, 124-143. <https://doi.org/10.1080/02701960.2014.926268>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, vol.3*. Ramdon House London
- Calmaestra, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Mero-Delgado, O., & Solera, E. (2020). Cyberbullying in Adolescents from Ecuador and Spain: Prevalence and Differences in Gender, School Year and Ethnic-Cultural Background. *Sustainability*, 12(11), 4597. <https://doi.org/10.3390/su12114597>
- Capdevila-Gaudens P, García-Abajo JM, Flores-Funes D, García-Barbero M, García-Estañ J (2021) Depression, anxiety, burnout and empathy among Spanish medical students. *PLOS ONE* 16(12): e0260359. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260359>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carson, U. (1987). Teachable moments occasioned by «small deaths». In Wass, H., & Corr, A., *Childhood and death* (pp. 56-71). Hemisphere Publishing.

- Case, D. M., Cheah, W. H., & Liu, M. (2017). "Mourning With the Mourning Bell": And Examination of Secondary Educator's Attitudes and Experiences in Managing the Discourse of Death in the Classroom. *OMEGA Journal of Death and Dying*, (0)0, 1-13. <https://doi.org/10.1177/0030222817737228>
- Castillo-López, M., Romero, E. y Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Castrillo, J., Gillate, I., Luna, U., & Ibañez-Etxeberria, A. (2022). Procesos de patrimonialización de la memoria histórica: el caso del profesorado en formación. *Educação & Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/es.255217>
- Chávez-Rojas, J., Faure Niñoles, J., & Barril Madrid, J. P. (2021). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>
- Cohen, J. A., & Mannarino, A. P. (2011). Supporting children with traumatic grief: What educators need to know. *School Psychology International*, 32(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/0143034311400827>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Colella, G. M., Servidio, R. C., Palermi, A. L., Bartolo, M. G., García-Carrera, P., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2025). Cyberbullying Perpetration and Socio-Behavioral Correlates in Italian and Spanish Preadolescents: A Cross-National Study and Serial Mediation Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(3), 389. <https://doi.org/10.3390/ijerph22030389>
- Colomo-Magaña, E., & De Oña Cots, J.M. (2014). Las canciones como recurso didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 109-121. <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.3>
- Colomo-Magaña, E. (2016). Pedagogía de la Muerte y Proceso de Duelo. Cuentos como Recurso Didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.004>

- Colomo-Magaña, E., Gabarda Méndez, V., & Motos Selles, P. (2018). Pedagogía de la Muerte: un estudio sobre la ansiedad ante la muerte en profesionales de la educación. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 62-70. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4129>
- Colomo-Magaña, E., Gabarda-Méndez, V., Cívico-Ariza, A., & Cuevas-Monzonís, N. (2021). Ansiedad ante la Muerte y Felicidad en el Alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga. *REMIE Multidisciplinary Journal of Education Research*, 11(1), 49-76. <https://doi.org/10.17583/remie.0.5865>
- Colomo Magaña, E., Cívico Ariza, A., & Poletti, G. (2023). Analysis of Scientific Production on Pedagogy of Death in the Scopus. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 21(59), 223-250. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i59.7226>
- Colomo-Magaña, E., Gabarda Méndez, V., Cívico Ariza, A., & Cuevas Monzonís, N. (2024). Pedagogía de la Muerte: Análisis de las Actitudes y Ansiedad ante la Muerte en Futuros Docentes. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 13(1), 187-203. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.010>
- Colomo Magaña, E., Cívico Ariza, A., Rubio Gragera, M., & Colomo Magaña, A. (2025). Attitudes of future teachers toward death education: An analysis of the impact of multiple factors. *Death Studies*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/07481187.2025.2454500>
- Contreras-Merino, A.M., Farhane-Medina, N.Z. & Castillo-Mayén, R. (2024). Unmasking Street Harassment in Spain: Prevalence, Psychological Impact, and the Role of Sexism in Women's Experiences. *Sex Roles* 90, 1136-1153. <https://doi.org/10.1007/s11199-024-01500-2>
- Corr, C., Nabe, C., & Corr, D. (2000). *Death and Dying: life and living*. Wadsworth Pub.
- Corr, C. A., Corr, D. M., & Bordere, T. C. (2013). *Death & dying, life & living*. En *Wadsworth Cengage Learning eBooks*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB12508568>
- Cotán, A., & Álvarez-Díaz, K. (2022). Foto-Elicitación e Instagram como estrategia de aprendizaje profundo en Educación Superior. *Revista Internacional de Tecnología Ciencia y Sociedad*, 11(3), 1–18. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.3805>

- Cruse, D. (1982). The Making of a Death Educator. *Essence: issues in the study of ageing, dying, and death*, 5(3), 219-26.
- Davis-Berman, J. (2013). Creating a Memory Book: Undergraduate Student Experiences With End-of-Life Interviews. *Death Studies*, 38(2), 85–90.
<https://doi.org/10.1080/07481187.2012.725452>
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00003-8)
- Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and sustaining quality in testing times* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203578490>
- Delgado Algarra, E. J. (2015). Investigación acción participativa como impulsora de la ciudadanía democrática y el cambio social. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 1–11.
<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1439>
- Delgado Algarra, E. J. (2017). Investigación-acción y participación democrática para el desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales. *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(11), 1–13.
- De la Herrán, A., González, I., Navarro, M.J., Freire, M.V., & Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil*. Ediciones Torre.
- De la Herrán, A., & Cortina, M. (2008). *La muerte y su didáctica. Manual de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Universitas.
- De la Herrán, A. (2025). De la Pedagogía de la Muerte a una educación para una vida más consciente. *Revista Boletín Redipe*, 14(2), 155-171.
<https://doi.org/10.36260/cj4m xp83>
- De la Herrán, A., Rodríguez Herrero, P., & De Miguel Yubero, V. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español?. *Revista de educación*. <http://doi.org/0.4438/1988-592X-RE-2019-385-422>

- De la Herrán, A., & Rodríguez- Herrero, P. R. (2020). Algunas bases de la Pedagogía de la muerte. *Práctica Docente Revista de Investigación Educativa*, 2(4), 35-141. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2020.2.4.65>
- De la Herrán, A., Rodríguez Herrero, P., Callejo, P. J. G., & Jiménez Arboitiz, R. (2021). Do adolescents want death to be included in their education?. *Social Pshychology of Education*, 24(3), 857-876. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09635-w>
- De la Herrán, A., Rodríguez Herrero, P., Peralta, I. R., & Medina, J. R. (2022). The Pedagogy of death and special needs education. A phenomenological study. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 747-760. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1943269>
- De la Herrán, A., Rodríguez Herrero, P., Ahmed-Mohamed, K., & García Sempere, P. J. (2025). The Pedagogy of Death and education in the wake of the pandemic: Implications for comprehensive teacher education encompassing awareness and the biographical dimension. *Death Studies*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/07481187.2025.2468823>
- De la Fuente-García, P., & Álvarez-Álvarez, C. (2024). La resiliencia del personal directivo de centros educativos: revisión sistemática de la literatura. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 28(2), 23–45. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29651>
- Del Río Diéguez, M. y Torres, R. N. (2025). El papel de la subjetividad artística en los procesos educativos y terapéuticos que utilizan el arte como soporte relacional. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 20, e97953. <https://doi.org/10.5209/arte.97953>
- Denzin, N.K. (1978). *Sociological methods: A sourcebook*. McGraw-Hill
- Durlak, J. A. (1978-1979). Comparison between experiential and didactic methods of death education. *OMEGA- Journal of Death and Dying*, 9(1), 57–66. <https://doi.org/10.2190/1BQ0-HLTL-WL45-4QUV>
- Eddy, J.M., & Duff, P.E. (1986). Should values clarification be a goal of death education. *Death Studies*, 10, 155-163.

- Engarhos, P., Talwar, V., Schleifer, M., & Renaud, S. J. (2013). Teachers' Attitudes and Experiences Regarding Death Education in the Classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 126-128. <https://doi.org/10.11575/ajer.v59i1.55691>
- Ejea, L. C. (2011). *Explícame qué ha pasado: Guía para ayudar a los adultos a hablar de la muerte y el duelo con los niños*. Fundación Mario Losantos del Campo.
- Escamilla, M. (2023). Hacia una conceptualización de la identidad docente. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1868. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1868>
- Eslami, S. S. S., Mousavi, S. V., & Rezaei, S. (2023). Exploration the Concept of Death in Adolescents with Mild Intellectual Disabilities and Borderline Intellectual Functioning Based on the Existential Phenomenological Approach. *Quartely Journal of Child Mental Health*, 10(2), 105-120. <http://childmentalhealth.ir/article-1-1349-en.html>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Feifel, H. (1959). *The meaning of Death*. Mcgraw Hill Higher Education.
- Fermoso, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educar*, 14-15, 121-136. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.541>
- Fernández Poncela, A. M. (2019). Educación: Competencias, emociones y humor, perspectivas y estudios. *Educación y Humanismo*, 21(37), 51-66. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3365>
- Ferrer-Rovira, À. (2022). *El desarrollo de la identidad docente: Estudio sociocultural del impacto de una intervención formativa dirigida a la regulación de vivencias con una alta carga emocional* [Tesis doctoral, Universidad de Navarra]. <https://hdl.handle.net/10171/63771>
- Figuroa-Céspedes, I., Guerra, P., & Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente en las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su formación inicial docente. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 45-67. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1225>

- Frei-Landau, R., & Schonfeld, DJ (2025). Educación digital sobre la muerte para promover la alfabetización del profesorado en prácticas en relación con el duelo infantil: Un estudio de caso cualitativo. *Death Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/07481187.2025.2468175>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O., & Marín, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/aris.57754>
- Fontal, O., Sánchez-Macías, I., & Cepeda, J. (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan vínculos identitarios. *MIDAS [Online]*, 9(2018). <https://doi.org/10.4000/midas.1474>
- Fontal Merillas, O. (2025) La educación patrimonial centrada en los vínculos como educación en valores. *Revista PH*, 114, 54–71. <https://doi.org/10.33349/2024.114.5744>
- Fornons-Casols, L., & Ramos-Pla, A. (2025). La pedagogía de la muerte en Educación Primaria. *Emerging Trends in Education*, 8(15), 16-33. <https://doi.org/10.19136/etie.v8n15.6320>
- Galende, N. (2015). Death and its Didactic in Pre-School and Primary School. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 185(2), 91-97. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.403>
- García Arce, I., & Bellver, A. P. (2019). El proceso de duelo: particularidades en la infancia y adolescencia. *Cuadernos Monográficos de Psicobioquímica*, 1(1), 5-11. <https://hdl.handle.net/10550/101811>
- García-Navarro, E., Navarro, S., Sousa, L., José, H., Cáceres-Titos, M., Ortega-Galán, Á., Wing, H., Tsang, H., San, S., Mata, R., Crescenzo, P., García-Navarro, E., & Navarro, S. (2023). Nursing students' perceptions of spiritual needs at the end of life. A qualitative study. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1132581>.
- García-Prieto, F.J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del*

- Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Repositorio Arias Montano. <http://hdl.handle.net/10272/11440>
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction
- Gómez-Redondo, C. (2014). El origen de los procesos de patrimonialización: la efectividad como punto de partida. *Educación artística: Revista de investigación*, 5, 66–80. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=671971502007>
- Gómez-Redondo, C. (2017). El objeto patrimonial como símbolo identitario en el museo: resignificación y apropiación simbólica desde el arte contemporáneo. *MIDAS. Museus e Estudos Interdisciplinares*, 8. <https://doi.org/10.4000/midas.1216>
- Grigoropoulos, I. (2022) Can we talk about life without taking death into account? Early Childhood educators' self-perceived ability to approach the topic of death with children. *OMEGA Journal of Death and Dying*, 0(0), 1-14. <https://doi.org/10.1177/00302228211057733>
- Gu, Q., & Day, C. W. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Sage Publications
- Guerra, J.R., Ceballos, J., Ángulo, C.H., Goosdenovich, D.A., Borja, M.A. y Campoverde, P.R. (2018). Educación emocional. Abordaje del proceso de la muerte en la escuela. *Revista Cubana de Investigaciones biomédicas*, 37(2), 87-94. <https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/48>
- Guerra-Santiesteban, J. R., Zeballos Chang, J., Angulo Porozo, C. H., Goosdenovich Campoverde, D. A., Borja Santillán, M. A., & Campoverde Palma, P. del R. (2019). Educación emocional. Abordaje del proceso de la muerte en la escuela. *Revista Cubana De Investigaciones Biomédicas*, 37(2). <https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/48>
- Gutiérrez-Sánchez, D., López-Leiva, I., Martín-De-Las-Heras, S., Rubio, L., & Martín-Martín, J. (2024). Validation of the Collett-Lester fear of death scale in

- occupational therapy students: psychometric testing and implications for palliative care education. *BMC Palliative Care*, 23(1), 47. <https://doi.org/10.1186/s12904-024-01386-7>
- Guzmán, R. (2020). Dolus y Duellum: Pérdida, dolor y duelo en la consulta. *Revista Pensamiento Académico*, 3(1), 185-195. <https://doi.org/10.33264/rpa.202001-13>
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Taurus
- Hayslip, B., Galt, C. P., & Pinder, M. M. (1994). Effects of Death Education on Conscious and Unconscious Death Anxiety. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 28(2), 101-111. <https://doi.org/10.2190/687A-B2KM-0HPW-D95F>
- Head, B.A., & Smith, L. S. (2016). Use of Contemporary Film as a Medium for Teaching an Online Death and Grief Course. *Journal Of Social Work In End of Life & Palliative Care*, 12(3), 195-213. <https://doi.org/10.1080/15524256.2016.1201564>
- Heather, L. Servaty-Seib & Sara J. & Tedrick Parikh. (2014). Service-Learning to Integrate Death Education Into Counselor Preparation. *Death Studies*, 38(3), 194-202. <https://doi.org/10.1080/07481187.2012.738774>
- Henningsen, I. (1984). *Teoría y métodos en la ciencia de la educación*. Herder.
- Hernández-Hernández F., Aberasturi-Apráiz E. . y Carrasco-Segovia S. (2024). Las líneas de vida como estrategia artística que posibilita la investigación sobre las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(4), 813-826. <https://doi.org/10.5209/aris.94226>
- Hervías Parejo, V. (2023). Sexual and Sexist Violence in the Universities of Southern Spain. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(11-12), 7485-7509. <https://doi.org/10.1177/08862605221145716>
- Jackson, M., & Colwell, J. (2002). *A teacher's handbook of death*. Jessica Kingsley Publishers
- Jacobsen, M. H. (2016). "Spectacular Death"-Proposing a New Fifth Phase to Philippe Ariès's Admirable History of Death. *Humanities*, 5(2), 19. <https://doi.org/10.3390/h5020019>

- Jacobsen, M. H., & Petersen, A. (2020). The Return of Death in Times of Uncertainty— A Sketchy Diagnosis of Death in the Contemporary ‘Corona Crisis’. *Social Sciences*, 9(8), 131. <https://doi.org/10.3390/socsci9080131>
- Jaramillo-Serna, J. A. (2020). Intervenciones psicológicas basadas en el arte para acompañar procesos de duelo: Un estado del arte. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 15, 1-10. <https://doi.org/10.5209/arte.64538>
- Jataco Pérez, L. J. (2024). Identidad docente y su rol en la práctica educativa desde un enfoque complejo. *Revista de Ciencia de la Complejidad en Educación (RICCE)*, 2(3), 27–34. <https://doi.org/10.48168/RICCE.v2n3p27>
- Jiménez Martínez, F. J. (2023). Viejos viviendo: reflexiones sobre la investigación, la vida y la tercera edad. *Caleidoscopio - Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 26(48). <https://doi.org/10.33064/48crscsh4359>
- Jiménez, R. (2019). Multiple Victimization (Bullying and Cyberbullying) in Primary Education in Spain from a Gender Perspective. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 169–193. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4272>
- Klingman, A. (1983). Simulation and simulation games as a strategy for death education. *Death Education*, 7(4), 339–352. <https://doi.org/10.1080/07481188308251370>
- Kübler-Ross, E. (1969). *On Death and Dying*. MacMillan.
- Lage de la Rosa, M. (2020). Aprender a mirar. *Tercio Creciente*, (extra4), 7–32. <https://doi.org/10.17561/rte.extra4.5745>
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la Fortaleza interior en niños y jóvenes*. Santillana
- Laranjeira, C., Benito, E., Dixe, M. A., Dones, M., Specos, M., & Querido, A. (2023). SPACEE Protocol: “Spiritual Care Competence” in Palliative Care Education and Practice: Mixed-Methods Research in the Development of Iberian Guidelines. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3505. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043505>
- Lázaro-Pérez, C., Munuera Gómez, P., Martínez-López, J. Á., & Gómez-Galán, J. (2023). Predictive Factors of Suicidal Ideation in Spanish University Students: A Health,

- Preventive, Social, and Cultural Approach. *Journal of Clinical Medicine*, 12(3), 1207. <https://doi.org/10.3390/jcm12031207>
- Leviton, D., & Fretz, B. (1979). Effects of Death Education on Fear of Death and Attitudes towards Death and Life. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 9(3), 267-277. <https://doi.org/10.2190/431F-4169-JTVW-87MP>
- Llácer, L. A., Campos, M. R., Martín, P. B., & Marín, M. P. (2019). Modelos psicológicos del duelo: una revisión teórica. *Calidad de vida y salud*, 12(1). <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/download/176/180>
- López Iglesias, M., Tapia-Frade, A., & Ruiz Velasco, C. M. (2023). Patologías y dependencias que provocan las redes sociales en los jóvenes nativos digitales. *Revista De Comunicación Y Salud*, 13, 1–22. <https://doi.org/10.35669/rcys.2023.13.e301>
- Levkovich, I., & Elyoseph, Z. (2021). “I Don’t Know What to Say”: Teachers’ Perspectives on Supporting Bereaved Students After the Death of a Parent. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 86(3), 945-965. <https://doi.org/10.1177/0030222821993624>
- Lytje, M., & Dyregrov, A. (2023). When Young children grieve: Supporting daycare children following bereavement- A parent’s perspective. *OMEGA, Journal of Death and Dying*, 86(3), 980-1001. <https://doi.org/10.1177/0030222821997702>
- Lytje, M., & Dyregrov, A. (2025). Balancing roles: Teaching staff’s dilemma in supporting bereaved college students. *Death Studies*, 49(2), 111–120. <https://doi.org/10.1080/07481187.2024.2306464>
- Mak, M. J. (2013). Quality Insights of University Teachers on Dying, Death, and Death Education. *OMEGA - Journal Of Death And Dying*, 66(2), 173-194. <https://doi.org/10.2190/om.66.2.e>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea. <https://bit.ly/3214wZi>
- Mantegazza, R. (2006). *La muerte sin máscara: experiencia del morir y educación para la despedida*. Herd.
- Martí-García, C., Ruiz-Martín, L., Fernández-Alcántara, M., Montoya-Juárez, R., Hueso-Montoro, C., & García-Caro, M. P. (2020). Content analysis of the effects of

- palliative care learning on the perception by nursing students of dying and dignified death. *Nurse Education Today*, 88, 104388. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104388>
- Martínez de la Hidalga, Z., & Villardón-Gallego, L. (2018). El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(2), 289–308. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7724>
- Mayo, E. (2018). Vulnerabilidad, ruptura social y arteterapia. *Arteterapia*, 13, 103-117. <https://doi.org/10.5209/arte.59779>
- McMillan, J.H. & Shumacher, S. (2005). *Investigación Educativa, una introducción conceptual, 5º Edición*. Pearson.
- McNeil, J.N. (1984). Parents talk with their children. In Wass, H., & Corr, C.A. (Eds.), *Childhood and death* (pp. 293-313). Hemisphere publishing.
- Miras-Ruíz, R. (2023). TRAVESÍAS... de soledades, duelos y esperanzas. Arteterapia y Arte frente al Duelo Migratorio en jóvenes migrantes no acompañados. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 18, e83389. <https://doi.org/10.5209/arte.83389>
- Molina-Pérez, J., & Luengo, J. (2020). Reconstrucciones “Resilientes” de la Identidad Profesional del Profesorado: Endoprivatización y Cultura Performativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(2), 57-75. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.003>
- Morón-Monge, H., & Morón Monge, M. C. (2018). La Evolución del Concepto de Patrimonio: Oportunidades para la Enseñanza de las Ciencias. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (33), 83–98. <https://doi.org/10.7203/dces.33.10814>
- Moseley, P. (1976). *Developing curriculum for death education: how children learn about death?* Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, California. 19 and 20, April.
- Muñoz-Catalán, M.C., & Monteiro, R. (2016). Afrontando la controversia en la investigación cualitativa. Discusión sobre la naturaleza de los elementos

- metodológicos en la investigación en educación. *Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes*, 4, 23-30. <http://hdl.handle.net/11441/49766>
- Naik, N. S. (2024). Uplifting and Uncanny Conversations Around Death and Dying: Qualitative Study Among Indian Adolescents and Emerging Adults. *Sage Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241242204>
- Neimeyer, R. A. (2016). Meaning Reconstruction in the Wake of Loss: Evolution of a Research Program. *Behaviour Change*, 33(2), 65-79. <https://doi.org/10.1017/bec.2016.4>
- Neimeyer, R. (2009). *Aprender de la pérdida: una guía para afrontar el duelo*. Paidós.
- Nieto-Sobrinó, M., Díaz, D., García-Mateos, M., Antón-Sancho, Á., & Vergara, D. (2023). Incidence of Bullying in Sparsely Populated Regions: An Exploratory Study in Ávila and Zamora (Spain). *Education Sciences*, 13(2), 174. <https://doi.org/10.3390/educsci13020174>
- Nomen, L. (2007). El duelo y la muerte. *Tratamiento de la pérdida*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Núñez-Rojas, N., Orrego-Zapo, J., Noriega-Sánchez, C. A., & Alejandría, Y. (2021). Formación de competencias docentes desde la investigación-acción. *Formación Universitaria*, 14(4), 133–142. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400133>
- O-Halon, C. (2018). *Pasos hacia una pedagogía de la inclusión. Perspectivas desde la investigación-acción*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Okafor, T.R. (1993). Death Education in the Nigerian Home: The Mother's Role. *OMEGA- Journal of Death and Dying*, 27(4), 271-280. <https://doi.org/10.2190/7WVG-BN51-W3DQ-5Q3K>
- Ornaghi, V., Conte, E., Cavioni, V., Farina, E., & Pepe, A. (2023). The role of teachers' socio-emotional competence in reducing burnout through increased work engagement. *Frontiers in psychology*, 14, 1295365. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1295365>
- Ortega, A. M. (2019). Abordaje del duelo desde el contexto educativo. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (27), 54-67. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7326651.pdf>

- Pacholski, R. A. (1986). Death themes in music-resources and research opportunities for death educators. *Death Studies*, 10(3), 239–263. <https://doi.org/10.1080/07481188608252821>
- Panagiotaki, G., Hopkins, M., Nobes, G., Ward, E., & Griffiths, D. (2018). Children's and adults' understanding of death: Cognitive, parental, and experiential influences. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 166, 96–115. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.07.014>
- Panez, R., & Silva, G. (2002). *Por los caminos de la resiliencia*. P&S Ediciones.
- Paricio del Castillo, R., García-Murillo, L., Mallol-Castaño, L., del Sol Calderón, P., Pascual Aranda, A., & Palanca-Maresca, I. (2023). Redes sociales y conductas suicidas en la infancia y la adolescencia durante la pandemia de COVID-19: una relación difícil de estimar. *Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 40(3), 4–14. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v40n3a2>
- Pastor-Pérez, A., & Díaz-Andreu, M. (2022). Evolución de los valores del patrimonio cultural. *Revista De Estudios Sociales*, 1(80), 3–20. <https://doi.org/10.7440/res80.2022.01>
- Patton, M.Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Sciences Research*, 34, 1189–1208. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1089059/>
- Paul, S., del Carpio, L., Rodríguez, P., & Herrán, A. de la. (2023). Death in the Scottish curriculum: Denying or confronting? *Death Studies*, 48(8), 820–835. <https://doi.org/10.1080/07481187.2023.2283450>
- Pedrero-García, E. (2019). Educación para la salud y Pedagogía de la Muerte: percepciones y demandas del profesorado universitario en España. *Interface: Communication, health, education*, 23, 1–14. <https://doi.org/10.1590/Interface.180404>
- Pell, B., Williams, D., Phillips, R., Sanders, J., Edwards, A., Choy, E., & Grant, A. (2020). Using Visual Timelines in Telephone Interviews: Reflections and Lessons Learned From the Star Family Study. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920913675>

- Puskás, T., Andersson, A., Jeppsson, F., & Slaughter, V. (2023). Living in heaven and buriend in the earth? Teaching young children about death. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 6, 900-913. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2221002>
- Puskás, T., Andersson, A., & Slaughter, V. (2024). From a crisis management tool to proactive death education in Swedish preschools. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14639491241246121>
- Rabal-Alonso, J.M., & González-Romero, M. (2023). La influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el desempeño académico de aspirantes a docentes. (2023). *Revista Internacional Interdisciplinar De Divulgación Científica*, 1(1), 245-257. <https://riidici.com/index.php/home/article/view/25>
- Raccichini, M., Biancalani, G., Franchini, L., Varani, S., Ronconi, L., & Testoni, I. (2022). Death education and photovoice at school: A workshop with Italian high school students. *Death Studies*, 47(3), 279-286. <https://doi.org/10.1080/07481187.2022.2052206>
- Ramirez-Corral, R. (2022). Pérdidas significativas y duelo en adolescentes, una mirada desde la orientación educativa. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 7(2), 115-129. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-2.7>
- Ramos-Pla, A., Selfa Sastre, M., & Camats Guardià, R. (2016). Cómo afrontar la muerte y el duelo en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, 468, 76-80. <http://hdl.handle.net/10459.1/57220>
- Ramos-Pla, A., & Guàrdia, R. (2018). Fundamentos para una pedagogía preventiva sobre la muerte en la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 29, 527-538. <https://doi.org/10.5209/rced.53448>.
- Ramos-Pla, A., Gairín, J., & Camats, R. (2018a). Principios Prácticos y Funcionales en Situaciones de Muerte y Duelo para Profesionales de la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 21-33. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.002>
- Ramos-Pla, A. (2020). Análisis de la situación actual del enfoque pedagógico previo a la muerte: currículum y formación del profesorado. *ENSAYOS, Revista de la*

Facultad de Educación de Albacete, 35(2), 221-233.
<https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2358>

Ramos-Pla, A. Gairín Sallán, J., & Camats Guàrdia, R. (2020a). Percepciones educativas en relación a la Pedagogía de la Muerte. *Revista Espacios*, 41(4), 4-12.

<http://hdl.handle.net/10459.1/68277>

Ramos-Pla, A. (2022). Affecting the Pedagogy of Death by COVID-19. *Journal of Biomedical Research & Environmental Sciences*, 3(7), 794-796.

<https://doi.org/10.37871/jbres1515>.

Ramos-Pla, A. (2022a). How can teacher act in situations of death and child and teenager's grief? A systematic review. *IJDR, International Journal of Development Research*, 12(6), 57132-57135.

<https://doi.org/10.37118/ijdr.24913.06.2022>

Ramos-Pla, A., Del Arco, I., & Espart, A. (2023). Pedagogy of death within the framework of health education: The need and why teachers and students should be trained in primary education. *Heliyon*, 9(4), e15050.

<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15050>

Reigada, C., Hermida-Romero, S., Sandgren, A., Gómez, B., Olza, I., Navas, A., & Centeno, C. (2021). Interdisciplinary discussions on palliative care among university students in Spain: giving voice to the social debate. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 16(1).

<https://doi.org/10.1080/17482631.2021.1955441>

Reyes, T. (1999). Métodos cualitativos de investigación: Los grupos focales y el estudio de caso. *Fórum Empresarial*, 4(1), 74-87. <https://doi.org/10.33801/fe.v4i1.2892>

Riera-Negre, L., Hidalgo-Andrade, P., Rosselló, M. R., & Verger, S. (2024). Exploring support strategies and training needs for teachers in navigating illness, bereavement, and death-related challenges in the classroom: a scoping review supporting teachers in classroom grief and loss. *Frontiers In Education*, 9.

<https://doi.org/10.3389/educ.2024.1328247>

Rocha-Torres, C.A. (2016). *La investigación acción participativa: una apuesta por la comunicación y la transformación social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

- Rodríguez Herrero, P., & Goyarrola, F.H. (2012) Propuestas didácticas para una Pedagogía de la Muerte desde la Creatividad Artística. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 86-96. <https://doi.org/10.15366/reice2012.10.2.006>
- Rodríguez Herrero, P., De la Herrán, A., & Izuzquiza Gasset, D. (2013). Y si me muero... ¿Dónde está mi futuro? Hacia una educación para la muerte en persona con discapacidad intelectual. *Educación XXI*, 16(1), 329-350. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.729>
- Rodríguez Herrero, P., De la Herrán, A. & Cortina Selva, M. (2015). Pedagogía de la Muerte mediante aprendizaje de servicio. *Educación XXI*, 18(1), 189-212. <https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12317>
- Rodríguez Herrero, P., De la Herrán, A., & de Miguel Yubero, V. (2020). The inclusion of death in the curriculum of the Spanish Regions. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(1), 37–55. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1732192>
- Rodríguez Herrero, P., De la Herrán, A., Pérez-Bonet, G., & Sánchez-Huete, J. C. (2020b). What do teachers think of death education?. *Death Studies*, 46(6), 1518-1528. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1817176>
- Rodríguez Herrero, P., Serrano Manzano, B. F., & De la Herrán. A. (2023). “Death livens you up”: death education through the eyes of adolescents. *Pedagogy, Culture & Societ*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2230965>
- Rodríguez-Sáez, J.L., Martín-Antón, L.J., Salgado-Ruiz, A. et al. (2025). Emerging adulthood, socioemotional variables and mental health in Spanish university students. *BMC Psychol* 13, 531. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02804-y>
- Rodríguez, M. A. P., & Cerdá, J. C. M. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención Primaria*, 29(6), 366-373. [https://doi.org/10.1016/s0212-6567\(02\)70585-4](https://doi.org/10.1016/s0212-6567(02)70585-4)
- Romão, M. E., Belli, G., Jumayeva, S., Visonà, S. D., Woodthorpe, K., Setti, I., & Barello, S. (2025). Death Education in Practice: A Scoping Review of Interventions, Strategies, and Psychosocial Impact. *OMEGA - Journal Of Death And Dying*, 302228251338643. <https://doi.org/10.1177/00302228251338643>

- Sánchez Aguilar, R., Bascaran Virto, N., Díaz Martín, S., Marín Díaz, M., & Rodríguez Cuadrado, S. (2021). Intervención escolar sobre la muerte a partir del currículo español en educación infantil y primaria. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 3(2), 1-19. www.doi.org/10.47666/summa.3.2.26
- Santamaría C., & Repiso, C.S. (2010). *El duelo y los niños*. Sal Terrae
- Sahler, O.J. (1979). *The Child and Death*. Mosby
- Sánchez-Carretero, C., & Jiménez-Esquinas, G. (2016). Relaciones entre actores patrimoniales: gobernanza patrimonial, modelos neoliberales y procesos participativos. *PH. Boletín del Instituto Andaluza del Patrimonio Histórico/PH/PH. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico/Boletín Informativo - Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 24(90), 190. <https://doi.org/10.33349/2016.0.3827>
- Sainz, V., Soto-García, O., Calmaestra, J., & Maldonado, A. (2023). Impact of the TEI Peer Tutoring Program on Coexistence, Bullying and Cyberbullying in Spanish Schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(19), 6818. <https://doi.org/10.3390/ijerph20196818>
- Sanz-Ponce, R., López-Luján, E., Serrano-Sarmiento, Á., & Giménez-Beut, J. A. (2023). Emotional Competences of Primary Education Teachers: A Need in School Post COVID-19. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 1961-1985. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100141>
- Santoyo Reyes, L. L. (2023). Implicaciones emocionales del duelo infantil sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa*, 10(2), 24–43. <https://doi.org/10.47554/revie.vol10.num2.2023.pp24-43>
- Salvo-Garrido, S., Miranda, H., Vivallo, O., Gálvez-Nieto, J., & Miranda-Zapata, E. (2020). Estudiantes resilientes en el área de matemática: examinando los factores protectores y de riesgo en un país emergente. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, RIDEP*, 2(55), 43-57. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.04>
- Salvo-Garrido, S., San Martín-Praihué, S., Acuña-Cabrera, J., & Vivallo-Urra, O. (2021). Desarrollo de factores protectores y obstaculizadores de la resiliencia

- socioeducativa de niños y niñas, según la perspectiva docente. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11026>.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361–378. <https://doi.org/10.1080/03055690802648317>
- Segovia-Quesada, S., Fuster-Guillén, D., & Ocaña-Fernández, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Serrano Manzano, B. F., de la Herrán Gascón, A., & Rodríguez Herrero, P. (2024). In-service teacher education in death education through participatory action research (PAR). *European Journal of Teacher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2412046>
- Serrano Manzano, B. F., Rodríguez Herrero, P., & De la Herrán, A. (2023). “Mum, when we die, what do you think happens?” A qualitative study of views on death education among Spanish families. *Death Studies*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/07481187.2023.2186536>
- Sheridan, J., Chamberlain, K., & Dupuis, A. (2011). Timelining: visualizing experience. *Qualitative Research*, 11(5), 552-569. <https://doi.org/10.1177/1468794111413235>
- Sousa, C., (2008). Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. *Revista Educação Especial*, 21(31), 9-24.
- Sousa, C. S., & Guerreiro, A. (2014). Resiliência educacional e construção do conhecimento. *Educação*, 39(3), 567–576. <https://doi.org/10.5902/1984644414343>
- Sousa, C. S., & Rodríguez-Miranda, F. P. (2015). Envelhecimento e Educação para Resiliência no Idoso. *Educação & Realidade*, 40(1), 33-51. <https://doi.org/10.1590/2175-623645562>
- Sousa, C. S. (2016). La educación para la Resiliencia en al alumnado de la periferia de la Europa del Sur. *Civitas Educationis*, 5(1).

<https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis/article/view/272/0>

- Sousa, C. S., & Extremera, M. O. (2016). Docentes resilientes em contextos precários: Estudo de casos em Espanha. *Educação (UFSM)*, 41(3), 541-552. <https://doi.org/10.5902/1984644424598>
- Sobanska, A. (2023). Talking about death: the thanatological perspective of polish teacher's language and literature. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 10(3), 228-236. <https://doi.org/10.15330/jpnu.10.3.228-236>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, C.A. Sage
- Stylianou, P., & Zembylas, M. (2018). Dealing With the Concepts of “Grief” and “Grieving” in the classroom: Children’s Perceptions, Emotions, and Behavior. *OMEGA- Journal of Death and Dying*, 77(3), 240-266. <https://doi.org/10.1177/0030222815626717>
- Stylianou, P., & Zembylas, M. (2018a). Peer support for bereaved children: Setting eyes on children’s views through and educational action research project. *Death Studies*, 42(7), 446-455. <https://doi.org/10.1080/07481187.2017.1369472>
- Stylianou, P., & Zembylas, M. (2020). Engaging with issues of death, loss, and grief in elementary school: teacher’s perceptions and affective experiences of an in-service training program on death education in Cyprus. *Theory & Rerearch in Social Education*, 49(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1841700>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Testoni, I., Parise, G., Zamperini, A., Visintin, E. P., Toniolo, E., Vicentini, S., & De Leo, D. (2016). The “Sick-lit” question and the death education answer. Papageno versus Werther effects in adolescent suicide prevention. *Human Affairs*, 26, 153-166. <https://doi.org/10.1515/humaff-2016-0016>
- Testoni, I., Ronconi, L., Palazzo, L., Galgani, M., Stizzi, A., & Kirk, K. (2018). Psychodrama and Moviemaking in a Death Education Course Work Throug a Case of Suicide Among High School Students in Itali. *Frontiers in Psychology*, 9, 441-450. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00441>

- Testoni, I., Piscitello, M., Ronconi, L., Zsák, E., Iacona, E., & Zamperini, A. (2019). Death Education and the Management of Fear of Death Via Photo-Voice: An Experience Among Undergraduate Students. *Journal of Loss and Trauma*, 24(5), 387-399. <https://doi.org/10.1080/15325024.2018.1507469>
- Testoni, I., Ronconi, L., Noppe Cupit, I., Nodari, E., Bormolini, E. G., Messeri, D., Cordioli, C., & Zamperini, A. (2019a). The effect of death education on fear of death amongst Italian adolescents: a nonrandomized controlled study. *Death Studies*, 44(3), 179-188. <https://doi.org/10.1080/07481187.2018.1528056>
- Testoni, I., Palazzo, L., De Vincenzo, C., & Wieser, M. A. (2020). Echanging Existencial Thinking through Death Education: A Qualitative Study among High School Students. *Behavioral Sciences*, 10(7), 1-10. <https://doi.org/10.3390/bs10070113>
- Testoni, I., Tronca, E., Biancalani, G., Ronconi, L., Calapai, G. (2020b). Beyond the Wall: Death Education at Middle School as Suicide Prevention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2398. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072398>
- Testoni, I., Palazzo, L., Ronconi, L., Donna, S., Cottone, F. P., & Wieser, M. A. (2021). The hospice as a learning space: a death education intervention with a group of adolescents. *BMC, Palliative Care*. <https://doi.org/10.1186/s12904-021-00747-w>
- Testoni, I., Biancalani, G., & Varani, S. (2021a). Let's Start With the End: Bibliodrama in an Italian Death Education Course on Managing Fear of Death, Fantasy-Pronesses, and Alexithymia With a Mixed-Method Analysis. *OMEGA- Journal of Death and Dying*, 83(4), 729-759. <http://doi.org/10.1177/0030222819863613>
- Testoni, I., Ronconi, L., Biancalani, G., Zottino, A., Wieser, M. A. (2021b). My future: Psychodrama and Meditation to Improve Well-Being Though the Elaboration of Traumatic Loss Among Italian High School Students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.544661>
- Testoni, I., Palazzo, L., Iacona, E., Segalla, O., Pizzolato, L., Rigo, M., & Ferrari, L. (2023). Exploring Emotions Related to the COVID-19 Pandemic through Death Education: A Qualitative Study at Italian Primary Schools. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13, 1920-1936. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13090139>

- Triviño-Cabrera L. y Vaquero-Cañestro, C. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os. Un estudio de caso sobre el desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de 'Malamente'. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 375-385. <https://doi.org/10.5209/rced.63488>
- Tudela-Sancho, A., & Alegre-Benítez, C. (2024). Memoria histórica democrática y patrimonios personales: apropiaciones del pasado conflictivo en las narrativas del profesorado en formación. *Clio*, 50, 211-232. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010808
- Turner, D. (2014). "Memories are made of this": personal reflections on creation and maintenance of memorials and mementoes. *Bereavement Care*, 33(3), 92-96. <https://doi.org/10.1080/02682621.2014.980982>
- Trujillo, S. (2011). ¿Hay un origen del proceso resiliente? Una lectura de La maravilla del dolor de Boris Cyrulnik. *Psicogente*, 14(25), 164-177. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1864>
- Valdenegro-Fuentes, L. (2023). Modelos de formación del profesorado e identidad docente: Una articulación necesaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 215–234. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.2024>
- Villatoro, S., & Morcillo, V. (2024). La narrativa y la identidad docente: una evaluación de la percepción del alumnado de educación primaria sobre el uso de videopresentaciones y cajas de vida. *Campus Virtuales*, 13(2), 141-153. <https://doi.org/10.54988/cv.2024.2.1398>
- Wass, H., Miller, M., & Thornton, G.F. (1990). Death education and grief/suicide intervention in the public schools. *Death Studies*, 14, 253-268.
- Walter, T. (2017). *What Death Means Now: Thinking Critically About Dying and Grieving*. Project Muse (Johns Hopkins University). <https://muse.jhu.edu/pub/345/monograph/book/80328>
- Yubero, V. M., De la Herrán, A., & Herrero Rodríguez, P. (2022). How do School Counsellors Perceive Death Education? A Qualitative Study. *Revista de Educación*, 396, 255-278. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-537>

- Zamora Poblete G., Ow González M., & Lecaros Besa C. (2024). ¿Está dispuesto el profesorado a educar sobre la muerte en Chile?. *Revista Complutense de Educación*, 35(3), 541-551. <https://doi.org/10.5209/rced.85653>
- Zhang, W., He, E., Mao, Y., Pang, S., & Tian, J. (2023). Cómo la competencia socioemocional docente afecta el agotamiento laboral: El rol de mediación en cadena de la relación profesor-alumno y el bienestar. *Sustainability*, 15 (3), 2061. <https://doi.org/10.3390/su15032061>

