Rubio-Machuca, B., Morón-Monge, M.C., Abril-López, D. y Márquez-Díaz, J.R. (2026). ¿Por qué no se trabaja el duelo en la escuela? Barreras curriculares y profesionales en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 44. http://doi.org/10.6018/rie.702081

¿Por qué no se trabaja el duelo en la escuela? Barreras curriculares y profesionales en Educación Primaria

Why Is Grief Not Addressed in Schools? Curricular and Professional Barriers in Primary Education

Belén Rubio-Machuca*, María del Carmen Morón-Monge**, Daniel Abril-López*** y José Ramón Márquez-Díaz****

*Departamento de Pedagogía. Universidad de Huelva (España)
**Departamento de Didácticas Integradas. Universidad de Huelva (España)
***Departamento de Didácticas Integradas. Universidad de Huelva (España)
****Departamento de Pedagogía. Universidad de Huelva (España)[1]

Resumen

En los últimos años, marcados por situaciones extremas en las que el duelo ha sido una experiencia compartida, la Pedagogía de la Muerte ha comenzado a consolidarse como un ámbito de interés educativo, aunque sigue sin integrarse de forma sistemática en la escuela. Este estudio analiza las barreras para el abordaje educativo del duelo en Educación Primaria desde la percepción del profesorado egresado y en servicio, así como su relación con la normativa curricular vigente. Se adopta un enfoque cualitativo de estudio de casos con perspectiva fenomenológica. Participaron 44 docentes de la provincia de Huelva y se realizaron siete grupos focales. El análisis combinó el estudio de tendencias y evidencias mediante un sistema categorial validado por juicio de expertos, junto con un análisis terminológico de la normativa y del discurso participante (LOMLOE, RD 157/2022 y Orden de 30 de mayo de 2023). Los resultados muestran una ausencia estructural del duelo, la pérdida y la resiliencia en el currículo oficial, con predominio de términos generales como vida y emociones. Paralelamente, el profesorado reconoce el duelo como una realidad educativa frecuente, pero su abordaje es intuitivo y fragmentado, condicionado por el tabú sociocultural, las creencias personales, la escasa formación, la baja autoeficacia percibida, la ausencia de protocolos y la fragilidad de la tríada familia-escuela-

1 **Correspondencia:** José Ramón Márquez-Díaz (jose.marquez@dedu.uhu.es). Avenida Tres de Marzo, S/N, 21007, Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, Universidad de Huelva, Huelva, España.

apoyos. Los hallazgos evidencian una brecha persistente entre el reconocimiento del duelo y su integración educativa efectiva, subrayando la necesidad de condiciones estructurales, formativas y curriculares que permitan su abordaje consciente y sostenido.

Palabras clave: duelo educativo; Educación Primaria; Pedagogía de la Muerte; currículo educativo.

Abstract

In recent years, marked by extreme circumstances in which grief has become a shared experience, death education has gained prominence as an area of educational interest. However, it has yet to be systematically integrated into schools. This study examines the barriers to addressing grief in primary education from the perspectives of recently graduated and practicing teachers and explores their relationship with the current curricular regulations. A qualitative case study design with a phenomenological perspective was adopted. The participants were 44 teachers from the province of Huelva, who took part in seven focus groups. The analysis combined the examination of trends and evidence through a category system validated by expert judgement with a terminological analysis of the regulatory framework and participants' discourse, including the LOMLOE, Royal Decree 157/2022, and the Order of 30 May 2023. The findings reveal a structural absence of grief, loss, and resilience from the official curriculum, in which broader terms such as life and emotions predominate. At the same time, teachers recognize grief as a frequent educational reality, although their response remains largely intuitive and fragmented. This response is constrained by sociocultural taboos, personal beliefs, limited initial and continuing professional development, low perceived self-efficacy, the absence of formal protocols, and the fragility of the family-school-support network. Overall, the findings reveal a persistent gap between recognizing grief and effectively integrating it into educational practice, highlighting the need for structural, teacher training, and curricular conditions that enable a deliberate and sustained educational response.

Keywords: educational grief; Primary Education; Death Education; educational curriculum.

Introducción

En los últimos años, la Pedagogía de la Muerte, entendida como un fenómeno que va más allá del duelo, la pérdida, la vida y la muerte, se ha convertido en un tema de creciente interés en el ámbito educativo (De la Herrán Gascón et al., 2024), especialmente por su repercusión en el plano emocional y relacional (Fornons-Casol & Ramos-Pla, 2025; Morgan, 1977). Su finalidad es facilitar al alumnado una visión integral de la vida y proporcionar herramientas para afrontar la muerte como un fenómeno natural (Wu, 2020). Asimismo, se genera un entorno que favorece la expresión de temores, creencias y experiencias relacionadas con la muerte (Rodríguez Herrero et al., 2020), contribuyendo a la eliminación de estigmas (Caulfield et al., 2020; Molina-Fernández & Moreno-Vilches, 2022) y a una comprensión profunda del sentido de la existencia (Clark et al., 2021; Rodríguez Munar et al., 2020; Sánchez Aguilar et al., 2021).

Se trata de una temática que presenta numerosos beneficios en el contexto escolar, como la reducción de la ansiedad ante la muerte mediante su normalización desde edades tempranas, una mayor sensibilización ante las pérdidas vitales, el crecimiento personal y espiritual, el fomento de la empatía y el acompañamiento en los distintos procesos vitales. Del mismo modo, se favorece la gestión emocional y el desarrollo de competencias personales, sociales y ciudadanas (De la Herrán Gascón et al., 2024; Ramos-Pla et al., 2023; Rodríguez Herrero et al., 2019).

En este contexto cobra especial relevancia la figura del profesorado, al ser responsable del desarrollo integral del alumnado y ejercer una influencia directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Colomo et al., 2024). La escasa formación existente en Pedagogía de la Muerte podría explicarse por su limitada presencia en la normativa educativa estatal (De la Herrán Gascón et al., 2019) y autonómica (Rodríguez Herrero et al., 2020). Aunque en los currículos aparecen referencias a la muerte, se presentan de forma difusa y sin planificación explícita en los planes de estudio del Grado en Educación Primaria (Colomo et al., 2021a, 2021b; Colomo et al., 2024; Morell-Velasco et al., 2020), reforzando la necesidad de una mayor formación docente (Serrano Manzano et al., 2024).

Temas transversales como el duelo y la muerte quedan relegados, dependiendo su abordaje de la iniciativa personal del profesorado (Colomo et al., 2022), que no suele contar con formación ni recursos específicos (Riera-Negre et al., 2024). Como consecuencia, la mayoría de los centros no disponen de protocolos ni roles definidos para atender al alumnado en duelo, a pesar de tratarse de una experiencia inevitable (Adams et al., 2024), quedando su implementación supeditada a la implicación docente (Colomo et al., 2022).

A estas barreras se suma la consideración de la muerte y el duelo como tabúes. Desde la modernidad líquida se priorizan valores asociados al disfrute frente a aquellos vinculados a la finitud (Bauman, 2007), perspectiva presente también en el ámbito educativo, donde persiste la creencia de que abordar estas cuestiones puede resultar perjudicial para el alumnado (Donaldson, 2024). Asimismo, la inseguridad docente y la falta de apoyo familiar y comunitario dificultan el acompañamiento adecuado de los procesos de pérdida (Crooks et al., 2024; De la Herrán Gascón et al., 2024; Riera-Negre et al., 2024).

La literatura evidencia una contradicción persistente. La Pedagogía de la Muerte se reconoce como parte de una educación integral, y favorece la comprensión de la pérdida, la exteriorización emocional y la resiliencia (De la Herrán Gascón et al., 2024; Ramos-Pla et al., 2023). Sin embargo, como apuntan los estudios de De la Herrán Gascón et al. (2024) y Rodríguez Herrero et al. (2020), su integración curricular es implícita, fragmentaria y dependiente de la iniciativa docente debido a los límites normativos (Sánchez Aguilar et al., 2021).

Estas tensiones mencionadas aparecen también en la trayectoria profesional. A través del profesorado egresado pueden analizarse las carencias, inseguridades y predisposición inicial (Colomo et al., 2024; Rubio Machuca et al., 2025a); los estudios en profesorado en servicio muestran cómo funcionan estas barreras en la práctica, dota de realidad el acompañamiento, y valora transformaciones (Puskás et al., 2024; Riera-Negre et al., 2024). Ambas perspectivas, junto al plano curricular, se analizan

para valorar si las barreras varían con la experiencia, o perpetúan en las lagunas curriculares e institucionales.

Partiendo de estas premisas, el objetivo general del estudio es analizar las barreras para el abordaje educativo del duelo en Educación Primaria desde la percepción del profesorado egresado y en servicio. Por su parte, los objetivos específicos son: (1) identificar las barreras socioculturales, formativas, curriculares y relacionales que dificultan la inclusión de la Pedagogía de la Muerte en el contexto educativo; (2) examinar la presencia del duelo y la Pedagogía de la Muerte en la normativa curricular vigente de Educación Primaria y su relación con el discurso docente; (3) contrastar la postura del profesorado egresado y en servicio acerca del abordaje educativo del duelo en el contexto escolar.

Metodología

Método

Bajo un paradigma interpretativo (García-Bellido, 2024), emprendimos un estudio de casos colectivo con orientación fenomenológica (McMillan y Schumacher, 2005; Taylor y Bogdan, 1987). Se definieron dos casos: el profesorado egresado y el profesorado en servicio. Ambos grupos representan unidades colectivas diferenciadas, delimitadas por la etapa profesional, el contexto territorial, el período temporal y el estudio de un fenómeno común: las barreras para el abordaje del duelo educativo. El diseño permitió estudiar cada colectivo en su contexto, y contrastar semejanzas y diferencias atendiendo a la relación entre formación y experiencia profesional (Stake, 1995). La orientación fenomenológica se concretó en la inclusión de líneas de debate abiertas sobre experiencias vividas, su transcripción literal, y la identificación e interpretación de unidades de significado, orientando el análisis a los significados atribuidos por las propias personas participantes. Complementariamente, se analizaron la LOMLOE, el Real Decreto 157/2022 y la Orden de 30 de mayo de 2023 con los términos propuestos por De la Herrán Gascón et al. (2019) y Rodríguez Herrero et al. (2020), ampliados por su relevancia en el discurso participante y trabajos previos de los autores. Los resultados se contrastaron con ambos casos.

Participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico e intencional. En primer lugar, se seleccionaron participantes egresados y egresadas del Grado en Educación Primaria: estudiantes de posgrado en la Universidad de Huelva con más de dos años de prácticas en centros. Para el profesorado en servicio se seleccionaron tres CEIP de la provincia de Huelva: difícil desempeño, consolidado, y de nueva creación. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: haber vivenciado un duelo personal o profesional con repercusión en la identidad docente, implementación pedagógica y acompañamiento al alumnado. El equipo investigador comprobó su cumplimiento y voluntariedad mediante un cuestionario cualitativo que se distribuyó a través de los equipos directivos. Se excluyeron a quienes que no reunían los criterios o no estaban interesados en participar.

Participaron 21 personas egresadas entre 23 y 55 años (11 hombres y 10 mujeres), y 23 docentes en servicio entre 28 y 55 años (5 hombres y 18 mujeres), organizados en cuatro grupos de personas egresadas (6, 5, 5 y 5) y tres en servicio (8, 9 y 6). La mayor presencia femenina en el profesorado en servicio es coherente con la distribución por sexos en Educación Primaria, donde el 82.3 % del profesorado en activo son mujeres. Este procedimiento favoreció la participación de docentes con especial sensibilidad hacia la temática, por lo que la apertura observada se interpreta en relación con las características de la muestra.

Estrategias

Se emplearon grupos focales como técnica principal, moderados por una investigadora experta en Pedagogía de la Muerte que organizó los turnos y facilitó el diálogo (Puskás et al., 2024; Rubio Machuca y Delgado García, 2024; Rubio Machuca et al., 2025; Serrano Manzano et al., 2024). El primer instrumento fue el guion de discusión construido a partir de cinco líneas de debate relacionadas con las barreras para la inclusión de la pedagogía de la muerte. Fue sometido a juicio de tres expertos, seleccionados a partir de los siguientes criterios: a) experiencia en pedagogía de la muerte, formación del profesorado y metodología cualitativa; b) publicaciones afines a la temática; c) participación en proyectos competitivos de la temática. Cada línea se valoró en claridad, pertinencia y adecuación mediante una escala Likert de 1 a 5. Se calcularon la media y la desviación típica por línea y criterio, estableciéndose como aceptación una media igual o superior a 4. Las valoraciones cuantitativas se complementaron con observaciones abiertas sobre la sensibilidad ética, la coherencia y la ausencia de solapamientos entre las líneas. Aquellas que no alcanzaron este valor, se reformularon atendiendo a las observaciones cualitativas.

- Concepciones y experiencias relacionadas con el duelo adulto e infantil, así como con el tabú social y emocional (dimensión sociocultural y representacional).
- Influencia de las creencias personales y religiosas en la comprensión y el abordaje educativo del duelo (dimensión sociocultural y representacional).
- Experiencias de formación inicial y continua, y percepción de la capacidad de acompañamiento del duelo (dimensión formativa y profesional).
- Presencia del duelo en el currículo, conocimiento o utilización de recursos y estrategias educativas (dimensión curricular y didáctica).
- Relación con las familias y coordinación con otros perfiles profesionales y servicios (dimensión relacional y comunitaria).

El segundo instrumento fue un sistema de categorías con cuatro macro dimensiones (sociocultural y representacional, formativo-profesional, didáctico-curricular y relacional-comunitaria), definidas de forma deductiva a partir de la literatura; las subcategorías e indicadores se generaron inductivamente mediante el análisis reiterado de los datos. El sistema se validó mediante juicio de expertos (3) en pedagogía de la muerte, formación del profesorado y metodología cualitativa, cuyos aportes permitieron redefinir categorías y ajustar subcategorías e indicadores para evitar solapamientos. Asimismo, se revisó la coherencia interna de los niveles (I-II-III), garantizando una progresión de complejidad conforme a los planteamientos de Alonzo y Steedle (2009), Jin y Anderson

(2012), y Morin (1990): 1) ausencia de la pedagogía de la muerte o posicionamientos simples y descriptivos; 2) modelo alternativo sin complejidad reflexiva; y 3) proyecto complejo y holístico de presente y futuro deseable, orientado a la interrelación y a la aportación de soluciones a la problemática abordada (Tabla 1).

Tabla 1

Sistema de categorías

Categoría	Subcategoría	Indicadores observables	Niveles de consecución
1. Sociocultural y representacional	Representaciones del duelo adulto. Tabú social y emocional.	Concepciones de duelo adulto y grado de apertura o evitación ante el diálogo sobre la muerte.	I: Evita el tema y lo considera inapropiado. II: Reconoce su relevancia y lo percibe como pérdida integral. III: Visibiliza y normaliza el duelo de forma integral. Promueve el diálogo con naturalidad y sensibilidad.
	Creencias personales y religiosas	Influencia de las creencias personales en el tratamiento educativo de la muerte.	I: Las creencias y percepciones personales limitan el abordaje. II: Se desarrolla una conciencia personal de duelo. III: Integra aprendizajes personales, creencias y los transforma en una normalización de duelo educativa.
	Representaciones del duelo infantil	Concepciones sobre la vivencia y expresión del duelo infantil.	I: Niega o minimiza el duelo infantil. II: Identifica patrones comunes al duelo infantil. III: Reconoce la diferencia entre el duelo infantil y el duelo adulto.
2. Formativa y profesional	Formación inicial	Presencia o ausencia de formación universitaria sobre duelo.	I: No ha recibido formación ni la considera necesaria. II: Posee nociones teóricas básicas. III: Aplica la formación en su práctica educativa.
	Formación continua	Acceso y participación en acciones formativas sobre duelo.	I: No se ha formado ni conoce recursos. II: Busca o participa ocasionalmente en formación. III: Se forma activamente y comparte buenas prácticas.
	Autoeficacia docente	Confianza para abordar el duelo en el aula.	I: Se siente incapaz y evita actuar. II: Interviene en situaciones puntuales de duelo. III: Se siente competente y actúa con seguridad.

Categoría	Subcategoría	Indicadores observables	Niveles de consecución
3. Curricular y didáctica	Currículo oficial	Presencia o ausencia del duelo en los elementos curriculares.	I: No se propone presencia curricular. II: Se trata una terminología transversal y no específica asociada al duelo. III: Se integra transversal y reflexivamente.
	Recursos pedagógicos	Disponibilidad y uso de materiales didácticos.	I: Se desconocen recursos pedagógicos. II: Se contemplan algunos materiales esporádicos. III: Se dispone de materiales específicos y adaptados o se crean materiales propios.
	Estrategias metodológicas	Integración del tema en metodologías activas.	I: Se desconocen metodologías activas. II: Se aborda desde metodologías sencillas en actividades puntuales. III: Se proponen metodologías complejas e integradoras para atender a la problemática.
4. Relacional y comunitaria	Relación con las familias.	Comunicación y colaboración ante situaciones de duelo.	I: Evita implicar a las familias. II: Mantiene diálogo prudente. III: Promueve comunicación abierta y conjunta.
	Apoyo interprofesional.	Coordinación con otros perfiles profesionales o servicios.	I: No coordina con otros. II: Colabora puntualmente. III: Trabaja bajo una red interdisciplinar.

Procedimiento

La recogida de información fue de nueve meses con fechas adaptadas a ambos colectivos. Las personas egresadas fueron invitadas mediante un contacto de confianza, y el profesorado en servicio a través de los equipos directivos de cada centro. Todas recibieron información sobre objetivos, duración y tratamiento ético; se garantizaron anonimato, confidencialidad y consentimiento informado.

Se constituyeron siete grupos focales, cuatro de profesorado egresado y tres de profesorado en servicio. Las sesiones se realizaron en espacios cedidos por las instituciones, con una duración de entre 60 y 90 minutos, moderadas por una investigadora experta en técnicas cualitativas y con apoyo de personas observadoras externas que registraron notas analíticas de observación audiovisual tras revisar las grabaciones. Todas las sesiones fueron grabadas en vídeo, transcritas literalmente y devueltas a los y las participantes para asegurar la fidelidad del discurso.

El análisis documental incluyó la LOMLOE, el Real Decreto 157/2022 y la Orden de 30 de mayo de 2023, como marco estatal, básico y autonómico de Educación Primaria. Las 18 palabras clave partieron de De la Herrán Gascón et al. (2019) y Rodríguez Herrero et al. (2020), ampliadas por su relevancia en el discurso participante y trabajos previos de los autores. La unidad de análisis fue cada aparición, clasificada por documento, materia y elemento curricular. Las variantes se contabilizaron separadamente y se revisaron en contexto.

Análisis de la información

Dos investigadores analizaron independientemente las tendencias y evidencias mediante MAXQDA 24. La unidad fue el segmento discursivo con sentido completo asociado a una subcategoría. Cada fragmento se valoró en pertinencia, coherencia y adecuación mediante escala Likert; los que superaron una media de 3.5 se revisaron para confirmar su categorización. Las codificaciones y niveles se compararon y las discrepancias se resolvieron por consenso atendiendo a definiciones, indicadores y evidencias. Los niveles I-III se asignaron según sus descriptores; la coexistencia de evidencias de dos niveles contiguos se registró como clasificación mixta. Las frecuencias corresponden a segmentos, no a participantes, y apoyan descriptivamente la interpretación cualitativa.

Cada evidencia se acompañó de un código construido de la siguiente forma (GE (egresados)-GS (en-servicio), S(sujeto), (inicial de la subcategoría). El análisis se completó con el estudio del discurso participante y de la normativa vigente (LOMLOE, RD 157/2022 y Orden de 30 de mayo de 2023), utilizando mapas de calor para identificar patrones y relaciones entre ambas muestras. Se combinó el análisis cualitativo de tendencias y evidencias con el análisis del discurso participante y de la legislación vigente, lo que permitió identificar las barreras desde diferentes dimensiones.

Resultados

Análisis legislativo

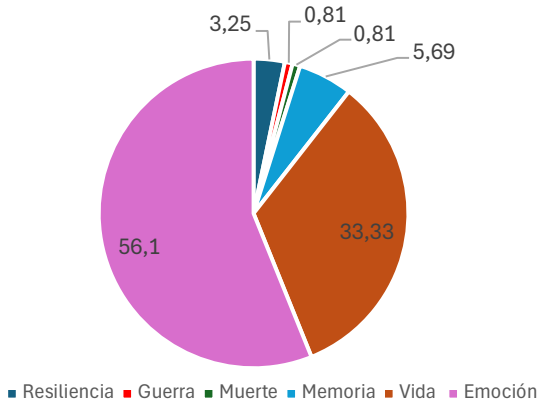
Actualmente, la educación formal en España dispone de un currículo básico diseñado por el Gobierno, desarrollado por las comunidades autónomas y modificado por los centros docentes, según la LOE (2006) y la LOMLOE (2020), la cual modifica a la anterior. Se configura como uno de los puntos de partida de este trabajo de investigación, ya que regulariza la totalidad de los elementos curriculares de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje: objetivos, competencias (clave y específicas), saberes básicos, principios pedagógicos o metodológicos, criterios de evaluación, y situaciones de aprendizaje.

Las 18 palabras clave analizadas (defunción, duelo, emoción, emociones, espiritualidad, fallecer, fallecimiento, finitud, genocidio, guerra, memoria, muerte, pérdida, recuerdo, resiliencia, ritual, suicidio, vida) bajo el contexto del tratamiento de la pedagogía de la muerte (n=123), no están representadas en su totalidad en el currículo educativo; sólo aparecen 6=35.29 % (Figura 1). Los vocablos empleados en más ocasiones (n=≥5) se encuentran al margen de la triangulación principal de nuestro estudio

(duelo-pérdida-resiliencia); y sólo una de éstas tiene presencia curricular: *resiliencia* (4=3.25 %). El resto de los términos son *guerra* (1=0.81 %), *muerte* (1=0.81 %), *memoria* (7=5.69 %), *vida* (41=33.33 %) y *emociones* (69=56.10 %). En definitiva, de estas seis palabras, hay dos con una presencia muy superior al resto: hacen alusión a hechos e intereses genéricos con multitud de significados (Figura 1).

Figura 1

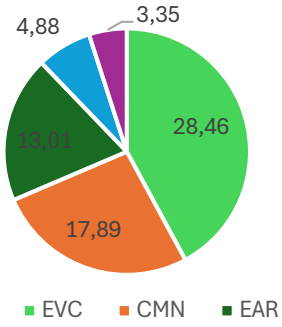
Porcentaje de términos presentes en el currículo relativos a la Pedagogía de la Muerte



Evidenciamos la presencia de estos términos en las materias de Educación en Valores Cívicos y Éticos / VCE (35=28.46 %), Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural / CMN (22=17.89 %), Educación Artística / EAR (16=13.01 %), Lengua Castellana y Literatura / LCL (6=4.88 %), y Matemáticas / MAT (4=3.25 %) (Figura 2); en aspectos introductorios de la LOMLOE / INTROD (19=15.45 %); y en el bloque de las competencias clave y el perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica / COMP (21=17.07 %) (Figura 2).

Figura 2

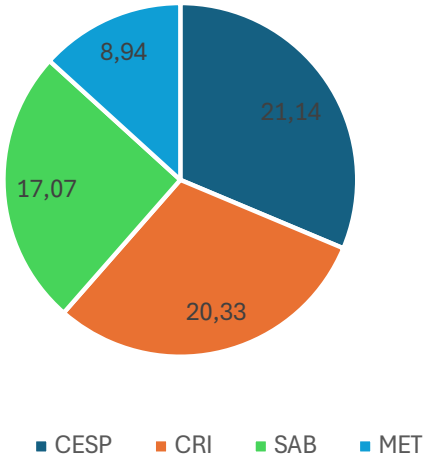
Porcentajes de términos relativos a la Pedagogía de la Muerte en asignaturas del currículo E. Primaria



Por elementos curriculares concretos de las diferentes materias, los términos analizados se ubican mayoritariamente en competencias específicas / CESP (26=21.14 %) y criterios / CRIT (25=20.33 %); ambos mantienen unos porcentajes prácticamente idénticos, ya que la evaluación de los desempeños competenciales resulta imprescindible en el vigente sistema educativo español, según las directrices establecidas por el RD 157/2022. El resto de los elementos son los saberes básicos / SAB (21=17.07 %), y, finalmente, los aspectos metodológicos / METOD (11=8.94 %) (Figura 3).

Figura 3

Porcentaje de aparición de términos en los distintos elementos curriculares



La normativa examinada presenta una integración explícita limitada y dispersa de la Pedagogía de la Muerte. Aunque incorpora términos generales relacionados con la vida y las emociones, no incluye duelo, pérdida, recuerdo, emoción, suicidio o genocidio, lo que restringe su planificación específica sin impedir un tratamiento transversal.

Análisis terminológico del discurso

Para contrastar el análisis normativo, se examinó la frecuencia de los mismos términos en los segmentos del discurso de ambos colectivos. Vida, duelo y pérdida fueron los términos más frecuentes, lo que muestra su centralidad léxica, aunque no permite inferir por sí solo el significado atribuido. En el profesorado egresado, duelo representó aproximadamente el 32 % de las menciones, vida el 17 % y pérdida el 13 %. En el profesorado en servicio, duelo alcanzó el 23 %, pérdida el 21 % y vida el 15 %. La Tabla 2 presenta las frecuencias absolutas y permite observar la distribución completa de los términos en cada grupo.

Tabla 2

Mapa de calor de términos en base a su frecuencia en el discurso participante

Término	Profesorado egresado	Profesorado en servicio	
Duelo	195	89	
Pérdida	80	81	
Resiliencia	29	12	
Recuerdo	19	27	
Memoria	5	4	
Emoción	47	25	
Emociones	34	13	
Muerte	23	34	
Fallecer	39	28	
Fallecimiento	1	2	
Defunción	0	0	
Finitud	9	0	10
Ritual	0	2	30
Suicidio	3	2	50
Genocidio	0	0	70
Guerra	3	0	90
Vida	106	59	110
Espiritualidad	8	5	130
			150
			170
			187,5

Con respecto a las diferencias entre ambos grupos, analizadas no solo en base a la frecuencia terminológica, sino en base a su contexto en el discurso, podemos apreciar cómo el profesorado egresado utiliza el término duelo con mayor peso relativo, y lo vincula a resiliencia, finitud o vida, incorporando términos relevantes, emocionales y espirituales, configurando un discurso más abierto, integral y teórico, próximo al léxico de la literatura académica. El profesorado en servicio equilibra los términos duelo y pérdida, recurriendo de forma más frecuente a la muerte, y la vida, y remitiendo a situaciones propias de una madurez vital y vinculantes al aula. La presencia escasa de términos como suicidio, guerra y genocidio sugiere cierta evitación léxica, ya que se trabajaron de forma precisa los elementos curriculares con las personas participantes, lo que refuerza la idea de un tabú asociado al currículo oculto, donde se abarca de forma integral la pérdida, mientras que las dimensiones sociales y políticas pasan desapercibidas a un segundo plano.

Análisis de tendencias y evidencias

Las frecuencias se presentan con una finalidad descriptiva, para identificar la distribución de los segmentos entre niveles y subcategorías, sin atribuirles valor inferencial ni sustituir el análisis contextual de las evidencias textuales, sino que resulta complementario.

Dimensión sociocultural y representacional

Tabla 3

Tendencias de la dimensión sociocultural y representacional

	Profesorado egresado				Profesorado en servicio			Frecuencia de términos por niveles		
Subcategorías	**GE1**	**GE2**	**GE3**	**GE4**	**GS1**	**GS2**	**GS3**	**NI**	**NII**	**N III**
Representaciones de duelo adulto Tabú social y emocional (TS)	II- III	II	III	III	II	II	II-III	4	17	35
Creencias personales y religiosas (CP)	II	I	II	II	II	I	II	39	26	14
Representaciones del duelo infantil (RI)	II	II	III	III	II	III	III	12	9	38

Tabla 4

Evidencias de la dimensión sociocultural y representacional

Evidencias textuales		
	Profesorado egresado	**Profesorado en servicio**
Representaciones de duelo adulto.	"Se puede transitar un duelo sin que la persona fallezca" (GE1S3_TS) "La pérdida del trabajo" (GE2S6_TS) "Tus propias expectativas" (GE4S18_TS) .	"La muerte de un ser querido" (GS1S7_TS), "que te toque irte a otro centro" (GS3S18_TS), "separaciones" (GS2S13_TS), "me cuesta expresar mis emociones (GS1S4_TS)"
Creencias personales y religiosas	"Vivo mis duelos muy mal" (GE1S2_CP) "me ayudó a disfrutar más la vida" (GES8_CP), "es un tema muy difícil (GE4S17_CP), "Hay que hablar entre nosotros y con los niños/as" (GE313_CP)	"Es tan inaccesible como la educación sexual" (GS2S10_CP), "hay que tener en cuenta las creencias religiosas (GS1S3_CP). "Es imprescindible normalizar" (GS3S22_CP)

	Evidencias textuales	
	Profesorado egresado	**Profesorado en servicio**
Representaciones de duelo infantil	"Los niños viven el proceso de duelo también" (GE1S15_RI); "Invalidamos sus sentimientos (GE3S12_RI)"; "Les omitimos la verdad (GES4S17_RI); "A edades tempranas la muerte no está interiorizada (GE1S6_RI)"	"Con los pequeños no hablo de la muerte, no soy capaz (GS2S14_RI)"; "Los niños te lo cuentan muy natural" (GS3S23_RI); "Se dan cuenta de todo lo que pasa" (GS3S19_RI)

El patrón global muestra un avance hacia la normalización del duelo adulto y su integración educativa. Predomina el nivel III, especialmente entre el profesorado egresado, cuyos segmentos reflejan una visión integradora y una mayor apertura al diálogo. El profesorado en servicio se sitúa entre los niveles II y III, con diferencias entre centros y una posición más cauta, vinculada a la complejidad de situaciones vividas en el aula. En ambos colectivos, las creencias personales y religiosas actúan como condicionantes, el profesorado egresado adopta una perspectiva más integral e individualista, mientras que el profesorado en servicio incorpora la complejidad del aula. Las representaciones del duelo infantil se sitúan en el nivel III, lo que refleja el reconocimiento de la vivencia del duelo en la infancia y una predisposición favorable a su tratamiento pedagógico. Los egresados señalan la omisión de información e invalidación emocional, mientras que el profesorado en servicio destaca la naturalidad de los menores y su capacidad para expresar emociones.

Dimensión formativa y profesional

Tabla 5

Tendencias de la dimensión formativa y profesional

	Profesorado egresado				Profesorado en servicio			Frecuencia de términos por niveles		
Subcategoría	**GE1**	**GE2**	**GE3**	**GE4**	**GS1**	**GS2**	**GS3**	**NI**	**NII**	**NIII**
Formación inicial (FI)	I	I	I	I	I	I	I	33	2	0
Formación continua (FC)	I	I	I	I	I	II	I	10	11	0
Autoeficacia docente (AD)	I	I	I	I	II	II	II	24	31	9

Tabla 6

Evidencias de la dimensión formativa y profesional

	Evidencias textuales	
	Profesorado egresado	**Profesorado en servicio**
Formación inicial (FI)	"No lo he visto en la carrera en ningún momento (GE1S9_FI)"	"Nunca en la universidad (GS3S18_FI)"
Formación continua (FC)	"No he asistido a ningún curso después del grado (GE1S4_FC)"	"No hemos tenido formación (GF3S23_FI); "Vino una asociación a formarnos (GS2S12_FC); "Una psicóloga ha venido a ayudarnos (GS1S1_FC)"
Autoeficacia docente (AD)	"No sabría ni cómo reaccionar (GE1S6_AD); "No podemos ayudar si no estamos bien nosotros (GE3S12_AD); "Buscaría apoyo del orientador (GE3S16_AD); "o del PT" (GE2S11_AD); "no sé ni cómo tratar los míos propios (GE1S5_AD).	"Ayudamos como podemos" (GS1S4_AD) "escuchamos y acompañamos (GS2S13_AD)" "me centro en lo personal cuando hay situaciones graves más que en lo académico (GS3S18_AD); "me convertí en su referente y acompañante en el proceso de duelo (GS1S5_AD)."

Las dimensiones formativas son claramente deficitarias tanto en la formación de grado como en formación continua, lo que evidencia una ausencia casi total de contenidos sistemáticos sobre duelo en los planes de estudio. La autoeficacia docente se sitúa en el nivel I en el profesorado egresado, y en el II en el profesorado en servicio. Esta diferencia interpretada junto con las evidencias textuales muestra que la eficacia operativa no está consolidada. El profesorado en servicio comienza a acompañar y a asumir el duelo según las necesidades de cada caso particular; sin embargo, describen respuestas intuitivas y carentes de planificación. Los egresados, por su parte, perciben una falta de competencias, y anticipan la necesidad de recurrir a orientación u otros perfiles profesionales. La experiencia parece favorecer respuestas prácticas, pero no sustituye la formación específica, ni garantiza una intervención sistemática.

Dimensión curricular y didáctica

Tabla 7

Tendencias de la dimensión curricular y didáctica

	Profesorado egresado				Profesorado en servicio			Frecuencia de términos por niveles		
Subcategoría	**GE1**	**GE2**	**GE3**	**GE4**	**GS1**	**GS2**	**GS3**	**NI**	**NII**	**NIII**
Currículo oficial (CO)	I	I	I	I	I	I	I	12	0	0
Recursos pedagógicos (RC)	II	II	II	II	II	III	II	0	16	10
Estrategias metodológicas (EM)	II	II	II–III	II–III	II-III	II	II	5	24	15

Tabla 8

Evidencias de la dimensión curricular y didáctica

Evidencias textuales		
	Profesorado egresado	Profesorado en servicio
Currículo oficial (CO)	"No viene en el currículo, pero hay cosas más importantes que la materia curricular" (GE4S17_CO) "Tendría muchas ventajas a nivel emocional incluirlo curricularmente" (GE4S20_CO); "trabajar con nociones cercanas al duelo y la estabilidad emocional es imprescindible porque se desarrollan mecanismos de resolución de problemas" (GE2S9_CO).	"El currículo no lo menciona como tal" (GS2S13_CO); "Ni otros muchos temas importantes" (GS1S7_CO); "pero sí se menciona el trabajo emocional (GS3S23_CO).
Recursos pedagógicos (RC)	"Buscaría recursos para explicar el duelo por relaciones personales, un cuento" (GE1S1_RC); "El monstruo de colores sirve desde pequeños para trabajar emociones (GE2S7_RC) "buscaría videos o películas, pero tristemente ahora desconozco concretas" (GE1S4_RC). "el cortometraje cuerdas me gusta mucho (GE4S17_RC); "el corto Kitbull para temas de abandono" (GE2S10_RC)"	"El cuento de vacío" (GS1S8_RC); "Cuentos para las emociones en clase (GS2S14_RC); "no tenemos un cuento en momentos precisos, pero debemos para el recuerdo familiar (GS2S15_RC); "tengo una carta para la aceptación de las necesidades educativas" (GS2S9_RC); "muchos cuentos para que se hagan a la idea del ciclo de la vida" (GS3S22_RC).
Estrategias metodológicas (EM)	"El apoyo constante del maestro es esencial, preguntar cómo están, si necesitan ayuda" (GE1S1_EM)"; "Ir a una con todo el equipo docente y con las familias (GE1S4_EM)"; "Hay que trabajar el tema de la muerte con naturalidad, propiciando que los niños compartan situaciones que han vivido (GE4S20_EM). "tutorización entre iguales porque los niños viven situaciones parecidas" (GE2S9_EM); "crear un sentimiento de seguridad en el aula GE2S11_EM) "coordinación con los padres (GE3S14_EM);	"Ser su referente y acompañar" (GS1S7_EM)"; "hablar con ellos mucho (GS2S11_EM); "Tiene que haber acompañamiento claro (GS1S2_EM); "Utilizo videos referidos al duelo por necesidades para calmar a las familias y los acompaño también a ellos (GS2S9_EM)" "abrazar y calmar" (GS3S19_EM); "hablar con ellos y preguntar cuando es necesario (GS1S4_EM); "no tenemos estrategias (GS3S23_EM); "necesitamos que nos den estrategias para poder afrontar" (GS2S12_EM); "no hay planes de centro (GS3S18_EM)".

Los resultados revelan una ausencia total de presencia explícita del duelo, pérdida y muerte en el currículo oficial desde la perspectiva del profesorado egresado y en servicio. Frente a esto, se presenta una práctica docente que sí moviliza recursos y estrategias. Ambos grupos docentes recurren a cuentos, cortometrajes y la creación de materiales ad-hoc. La distribución de frecuencia de segmentos sitúa a ambos colectivos en el nivel II, con un evidente interés, pero sin contar con un registro de recursos intencionados, sino que dependen de la intuición de cada docente. En el caso de las estrategias metodológicas, el profesorado egresado revela un mayor control de diferentes estrategias que pudiesen ser útiles, mientras que el profesorado en servicio mantiene intervenciones puntuales de acompañamiento emocional. Esto evidencia una brecha clara entre el marco curricular que invisibiliza el duelo, y la iniciativa individual del profesorado.

Dimensión relacional y comunitaria

Tabla 9

Tendencias de la dimensión relacional y comunitaria

	Profesorado egresado				Profesorado en servicio			Frecuencia de términos por niveles		
Subcategoría	**GE1**	**GE2**	**GE3**	**GE4**	**GS1**	**GS2**	**GS3**	**NI**	**NII**	**NIII**
Relación con familias (RF)	I	I	I	I	I	I	I	15	4	2
Apoyo interprofesional (AI)	I–II	II	II–III	II–III	II	II	II	9	15	7

Tabla 10

Evidencias de la dimensión relacional y comunitaria

Evidencias textuales		
	Profesorado egresado	Profesorado en servicio
Relación con las familias (RF)	"Dar las noticias corresponde a la familia (GE4S17_RF)"; "la familia es el principal referente hay que coordinar (GE4S19_RF)." No es una responsabilidad solo de la familia GE2S13_AI); "las familias a veces no colaboran (GE1S7_RF).	"La familia les mentía con la situación, pero veían a otros niños en la calle o en clase que lo sabían (GS1S5_RF); "hay que apoyar a las familias y aconsejarlos (GS1S8_RF); "no sabía cómo ayudar a la familia (GS1S7_RF); "yo no soy capaz tiene que hacerlo la familia (GS2S12_RC); "fue el duelo de la familia y de todo el entorno escolar (GS2S10_RF); "la familia no quiere hablar de ese tema con él (GS2S14_RF); "me da miedo no sé cómo quieren las familias que los niños vean la muerte GS3S21_RF).

	Evidencias textuales	
	Profesorado egresado	Profesorado en servicio
Apoyo interprofesional (AI)	"Se necesita psicólogos u otros especialistas que nos aconsejen (GE3S16_AI); "también a las familias GE2S12_AI); "orientadores presentes en el centro no una vez en semana GE4S21_AI); "pedagogos que nos ayuden a planificar estrategias GE1S2_AI).	"Tenemos al orientador, pero no deja de ser un compañero (GS1S7_AI); "a veces recurren a mi como PT, o a la orientadora" (GS2S9_AI); "pedimos ayuda a la orientadora del centro GS3S18_AI); "vino una psicóloga voluntaria (GS1S8_AI); "necesitamos psicólogos, enfermeros a las mamás y papás (GS3S21_AI); "vino la asociación x a formar a los maestros en el caso concreto" (GS3S19_AI).

En la dimensión relacional y comunitaria no existe un diálogo fluido con las familias; se tiene la concepción de que el duelo infantil, la transmisión de noticias y el principal apoyo debe darse a nivel familiar, pero son escasas las evidencias de coordinación con las familias, y más presentes en el profesorado en servicio. El apoyo interprofesional se basa en la colaboración puntual del profesorado en servicio con profesionales de la orientación y la psicología, además de asociaciones externas. El profesorado reconoce a la familia como referente principal frente al duelo, pero señalan reticencias, silencios y una falta de coordinación clara, lo cual genera inseguridad para realizar intervenciones. Del mismo modo, la red de apoyo se configura más como respuesta reactiva y ocasional que como una estructura interdisciplinar consolidada, situando el abordaje del duelo en un plano frágil y dependiente del contexto de cada centro.

Discusión

Educar para la vida exige afrontar los límites de la experiencia humana, entre ellos el duelo y la muerte, todavía considerados un tabú en la sociedad occidental. La Pedagogía de la Muerte parte de esa paradoja; una realidad universal, inevitable y educativa, que permanece fuera del discurso formal. Los resultados pretenden cuestionar hasta qué punto el sistema educativo está preparado para integrar el duelo en el desarrollo personal, social y emocional del alumnado.

En relación con el objetivo general, los resultados muestran que el duelo es reconocido como una realidad educativa significativa, aunque su abordaje continúa siendo intuitivo, fragmentado y poco sistematizado. Este reconocimiento resulta coherente con los planteamientos que integran la finitud, la pérdida y el sentido de la existencia en una educación integral (Adams et al., 2024; Colomo et al., 2022; De la Herrán Gascón et al., 2024; Wu, 2020), aunque no permite asumir una disposición favorable generalizada en el profesorado. La tensión reside en la dificultad para convertirlo en una práctica planificada. Las propuestas desarrolladas dentro del currículo vigente muestran que su incorporación es posible cuando existen orientaciones, recursos y continuidad pedagógica (Ramos-Pla et al., 2023; Sánchez Aguilar et al., 2021).

Respecto al objetivo específico I, las barreras socioculturales no aparecen como una negación del duelo, sino como una normalización incompleta, vinculada a su identificación con la muerte y a su percepción como tabú (Colomo et al., 2021a). Ambos colectivos reconocen que el duelo infantil puede derivar de pérdidas diversas, en consonancia con una comprensión amplia de la pérdida que contempla las dimensiones materiales, simbólicas y emocionales (Rodríguez Herrero et al., 2020; Rubio Machuca et al., 2025b; Wu, 2020). La literatura sobre reducción de estigmas y libre expresión permite interpretar este posicionamiento, aunque los resultados no se traducen en prácticas educativas estables (Caulfield et al., 2020; Clark et al., 2021).

Las creencias personales y religiosas actúan como mediadores heterogéneos, situándose el tabú del duelo en la modernidad líquida de Bauman (2007), donde las reflexiones sobre la finitud quedan desplazadas. Algunas evidencias muestran dificultades de abordaje e incomodidad ante la muerte, que podrían relacionarse con una baja autoeficacia percibida que, aunque el diseño no permite una relación estadística causal entre elementos, corrobora lo señalado por Colomo et al. (2024), y Molina-Fernández y Moreno-Vilches (2022). Frente a esta lectura de déficit, el profesorado en servicio afirma acompañar y sostener al alumnado desde la ética del cuidado, revelando una tensión entre inseguridad profesional y compromiso moral (Rubio Machuca et al., 2025a).

En el plano formativo, los resultados convergen con Colomo et al. (2021a) y Morell-Velasco et al. (2020), señalando una carencia sostenida en la formación inicial y continua sobre el duelo (Rubio Machuca & Delgado García, 2024), que puede favorecer actuaciones intuitivas, poco estructuradas, pero empáticas (Riera-Negre et al., 2024; Rubio Machuca et al., 2025b). No obstante, el profesorado en servicio describe actuaciones de escucha, acompañamiento, y búsqueda de recursos y apoyo, a pesar de no disponer de dicha formación. Este hallazgo matiza la centralidad concedida a la formación específica (Colomo et al., 2021b), y amplía la necesidad de considerar la experiencia personal y profesional en el desarrollo de competencias de acompañamiento (Rubio Machuca et al., 2025a, 2025b).

Desde la dimensión relacional y comunitaria, se reconoce el papel central de la familia, pero persisten reticencias mutuas, una postura docente prudente por miedo a causar daño y una ausencia de redes interprofesionales consolidadas, lo que sitúa el abordaje del duelo como una respuesta puntual y dependiente del contexto (Adams et al., 2024; Crooks et al., 2024; De la Herrán Gascón et al., 2024; Donaldson, 2024). Por tanto, la prudencia familiar o docente no debe interpretarse como falta de colaboración, sino como respuesta a la incertidumbre o el temor a provocar daño, ya que en condiciones prósperas los estudios de Lytje y Dyregrov (2023) muestran actuaciones eficaces coordinadas entre familia y escuela.

En cuanto al objetivo específico II, De la Herrán Gascón et al. (2019) y Rodríguez Herrero et al. (2020) ya mostraron una presencia curricular periférica y desigual de la Pedagogía de la Muerte. Nuestros resultados permiten cuestionar que la simple aparición de términos como vida, emociones o memoria suponga una integración real, pues su carácter genérico puede diluir el duelo y trasladar al profesorado la responsabilidad de hacerlo visible. Las propuestas de Ramos-Pla et al. (2023) y Sánchez Aguilar et al. (2021) muestran vías curriculares para abordarlo, si bien en los casos analizados, el tratamiento continúa siendo indirecto, reactivo y dependiente de la iniciativa docente.

En relación con el objetivo específico III, el profesorado egresado emplea un discurso vinculado a la conceptualización integral del duelo y la validación emocional (Clark et al., 2021; Rodríguez Munar et al., 2020; Rubio Machuca & Delgado García, 2024; Rubio Machuca et al., 2025a). El profesorado en servicio se percibe sin competencias, pero acompaña desde la experiencia personal y la ética del cuidado (Adams et al., 2024; Rubio Machuca et al., 2025a, 2025b). Estos resultados coinciden con Puskás et al. (2024), quienes observan que la reflexión compartida del profesorado permite avanzar desde respuestas reactivas hacia una educación proactiva. La experiencia modifica la forma de acompañar, pero se requiere de espacios formativos y reflexivos específicos (Colomo et al., 2024; Rubio Machuca & Delgado García, 2024).

Conclusiones

Como conclusión, el presente estudio permite responder de forma exploratoria a la pregunta de por qué el duelo no se trabaja en el entorno educativo, al cuestionar los límites simbólicos, profesionales, curriculares y pedagógicos de la escuela. Aunque el profesorado reconoce el duelo como una experiencia vital y educativa, su abordaje permanece, en los casos analizados, en los márgenes del sistema escolar debido a las barreras socioculturales, formativas, curriculares y relacionales. Los discursos analizados sugieren que el acompañamiento se produce de forma paliativa y dependiente de la iniciativa docente, sin consolidarse como una práctica educativa planificada.

El principal aporte del estudio evidencia que la Pedagogía de la Muerte y el Duelo no fracasan por falta de sensibilidad docente, sino por la ausencia de condiciones estructurales que transformen su reconocimiento en una práctica educativa consciente, compartida y sostenida. Los hallazgos muestran que la disposición del profesorado resulta insuficiente cuando no se acompaña de formación específica, recursos, coordinación interprofesional y respaldo curricular. Mientras el duelo y la resiliencia no se integren desde una perspectiva escolar y formativa, su abordaje continuará dependiendo de respuestas improvisadas y desiguales, limitando la capacidad de la escuela para acompañar de forma preventiva, pedagógica y comunitaria. Estas conclusiones deben interpretarse atendiendo al carácter cualitativo de dicho estudio, a la selección muestral y al valor descriptivo de las frecuencias terminológicas.

Finalmente, las limitaciones del estudio se circunscriben a un diseño cualitativo y a un contexto concreto, lo que condiciona la transferencia de los resultados. Asimismo, el análisis se apoya en el discurso del profesorado y en la normativa curricular, sin incorporar la perspectiva del alumnado y las familias, ni la observación directa de prácticas educativas. Como prospectivas, se plantea ampliar futuras investigaciones a otros contextos y agentes educativos, así como profundizar en propuestas formativas y curriculares que integren el duelo explícitamente, asumiendo que una educación holística no debe excluir esta experiencia humana.

Declaración de financiamiento

Proyecto I+D+i PID2024-157079NB-I00 financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER, UE, "Las narrativas sobre la controversia

en torno al patrimonio. Hacia la educación de una ciudadanía transformadora, democrática y comprometida con los valores éticos y los Derechos Humanos (EPITEC3)".

Referencias

Adams, K., Erle, S., Ungerer, S., & Sossi, M. (2024). Supporting primary teachers to address loss and death in the classroom: a case study of an interdisciplinary, creative pedagogical intervention using education, children's literature, architecture/design and the arts. *Pastoral Care in Education, 43*(2), 162–185. https://doi.org/10.1080/02643944.2024.2327447

Alonzo, A. C., & Steedle, J. T. (2009). Developing and assessing a force and motion learning progression. *Sci. Ed., 93*(3), 389–421. https://doi:10.1002/sce.20303

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Gedisa.

Caulfield, J., Day, M., & Phillips, B. J. (2020). Death in advertising: the last taboo? *International Journal of Advertising, 40*(7), 1073–1095. https://doi.org/10.1080/02650487.2020.1830687

Clark, P. A., Donohue, J., Disandro, D., Grana, D., Myers, A., Fontana, M., & Cooney, K. (2021). Death education: An educational approach to death and dying. *Journal of Healthcare Ethics & Administration, 7*(1), 12–37. https://doi.org/10.22461/jhea.1.71627

Colomo, E., Cívico, A., & Poletti, G. (2022). Analysis of Scientific Production on Pedagogy of Death in the Scopus. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 21*(1), 223–250. https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i59.7226

Colomo, E., Gabarda, V., Cívico, A., & Cuevas, 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. https://doi.org/10.17583/remie.0.5865

Colomo, E., Gabarda, V., Cívico, A., & Cuevas, N. (2021b). 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.471991

Colomo, E., Cívico, A., & Poletti, G. (2022). Analysis of Scientific Production on Pedagogy of Death in the Scopus. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 21*(1), 223–250. https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i59.7226

Colomo, E., Gabarda, V., Cívico, A., & 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

Crooks, J., Orr, A., Irvine, C., Simpson-Greene, C., Hudson, B., & McEwan, J. (2024). Bereaved pupil support in schools: teacher training. *BMJ Supportive & Palliative Care, 14,* 2930–2936. https://doi.org/10.1136/spcare-2024-004953

De la Herrán Gascón, A., Rodríguez Herrero, P., & De Miguel Yubero, V. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de Educación,* (385), 201–226. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422

De la Herrán Gascón, A., Rodríguez Herrero, P., & 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

Donaldson, A. (2024). Educating children about death: Scottish primary school teachers' experiences in delivering bereavement, loss, and grief lessons within one school. *Educational Psychology in Scotland, 24*(1). https://doi.org/10.53841/bpsepis.2024.24.1.13

Fornons-Casol, L., & Ramos-Pla, A. (2025). La pedagogía de la muerte en Educación Primaria: Una reflexión teórica. *Emerging Trends in Education, 8*(15), 16–33. https://doi.org/10.19136/etie.v8n15.6320

García-Bellido, R. (2024). *Manual metodología de la investigación en educación.* Tirant lo Blanch.

Jin, H., & Anderson, C. W. (2012). A learning progression for energy in socioecological systems. *J. Res. Sci. Teach., 49,* 1149–1180. https://doi.org/10.1002/tea.21051

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

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa, una introducción conceptual* (5ª edición). Pearson.

Molina-Fernández, E., & Moreno-Vilches, I. (2022). ¿Es la educación para la muerte un tabú en la investigación educativa hispanohablante? *Revista Complutense de Educación, 33*(3), 447-458. https://doi.org/10.5209/rced.74483

Morell-Velasco, C., Fernández-Alcántara, M., Hueso-Montoro, C., & Montoya-Juárez, R. (2020). Teachers' Perception of Grief in Primary and Secondary School Students in Spain: Children's Responses and Elements which Facilitate or Hinder the Grieving Process. *Journal of Pediatric Nursing: Nursing Care of Children and Families, 51*, e100–e107. https://www.pediatricnursing.org/article/S0882-5963(19)30531-7/abstract

Morgan, E. (1977). *A manual of death education and simple burial (8ª ed.).* Celo Press.

Morin, E. (1990). *Introduction à la Pensée Complexe.* ESF.

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), 1–14. https://doi.org/10.1177/14639491241246121

Ramos-Pla, A., Arco, I. D., & 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

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/feduc.2024.1328247

Rodríguez Herrero, P., De la Herrán Gascón, A., & Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la muerte. *Foro de Educación, 17*(26), 259–276. https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/126/118

Rodríguez Herrero, P., De la Herrán Gascón, 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 Munar, O., Paz Gaviria, E., & Osorio Castañeda, D. A. (2020). Pedagogía de la muerte en la escuela: una tarea pendiente. *Educación y Ciudad,* (39), 121–129. https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2338

Rubio Machuca, B., & 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. C. (2025a). 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

Rubio Machuca, B., Morón Monge, M. C., García Prieto, F. J., & Benticuaga, J. R. (2025b). 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

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, 3*(2), 1–19. https://doi.org/10.47666/summa.3.2.26

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

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados.* Paidós.

Wu, M. M. (2020). Death education from a Hegelian perspective. *Death Studies, 46*(1), 100–110. https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1716885

Fecha de recepción: 13 febrero, 2026
Fecha de revisión: 26 marzo, 2026
Fecha de aceptación: 25 septiembre, 2026