



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

TRABAJO FINAL DE GRADO EN MESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMÀRIA

PROPUESTA DE PROTOCOLO DE ACTUACIÓN EN CASO DE MUERTE Y DUELO DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Nombre de la alumna: Nerea Muñoz Millán

Nombre de la tutora de TFG: Marisa García Baldán

Área de Conocimiento: Didáctica y Organización Escolar

Curso académico: 2021-2022

Índice

Agradecimientos	1
Resumen	2
1. Justificación de la temática escogida	3
2. Marco teórico	4
2.1. La muerte y sus concepciones	4
2.1.1. ¿Cómo entiende el alumnado el concepto de muerte?	4
2.2. ¿Qué es el duelo?	5
2.2.1. Factores condicionantes del duelo	6
2.2.2. Características y manifestaciones del duelo en alumnado de Educación Primaria	7
2.3. Resiliencia	7
2.3.1. Factores de la resiliencia	8
2.3.2. Personal docente resiliente	9
3. Protocolo de Actuación de Muerte y Duelo (PAMD)	9
3.1. Equipo resiliente	10
3.1.1. Perfiles e implicaciones de cada miembro	11
3.2. Pasos a seguir en caso de muerte	12
3.2.1. Actuación según la muerte de un familiar del alumnado	12
3.2.2. Actuación según la muerte de un compañero o de una compañera de la clase	14
3.2.3. Actuación según la muerte del personal docente o no docente	15
4. Metodología	16
4.1. Participantes	16
4.2. Instrumento	16
4.3. Procedimiento	16
5. Resultados esperados	17
6. Fortalezas y limitaciones	18
7. Conclusiones	18
8. Referencias bibliográficas	20
9. Anexos	22

Agradecimientos

A veces, confiar en una misma no es suficiente, y es una suerte tener a tanta gente que te apoya en todo lo que haces y que te da fuerzas para superarte día a día. Por ello, doy gracias a mi círculo más cercano, a Manolo y a mi tutora de la universidad. Pero, en especial, a mi padre. Gracias, *papeu*, por enseñarme que las cosas que sueñas, requieren trabajo, esfuerzo y dedicación. Sé que estarías orgulloso de mí.

Resumen

La muerte siempre ha sido un hecho vigente en los centros escolares, pero que ha estado bajo la ley del silencio y el ocultamiento. Pese a ser una situación repetitiva y sobre la cual se muestra desconocimiento e inseguridades a la hora de actuar, las escuelas siguen sin poseer normativas que contemplen y velen por las necesidades posteriores al fallecimiento que presentan tanto el alumnado como el profesorado. Por ello, es necesario desarrollar un protocolo de actuación integral y general que se pueda insertar en los centros educativos de España, con el fin de dar una respuesta paliativa e intervenir de la manera más eficaz y precoz posible. En este sentido, la propuesta de actuación ante los casos de muerte y duelo (PAMD) que se presenta en el trabajo trata de agrupar en un documento de manera detallada las acciones a realizar, el modo y la selección de un equipo de centro resiliente, formado e informado, que se ocupe de ser el apoyo necesario para el alumnado y para el resto de personal docente. Todo ello, siguiendo un proceso gradual en continua reforma, debido a la evaluación a partir del seguimiento del caso, basado en la empatía, el acompañamiento y la comunicación entre alumnado, familia y centro educativo en un ambiente de confianza mutua.

Palabras clave:

Muerte, proceso de duelo, resiliencia, personal docente de educación primaria y protocolo de actuación.

Abstract

Death has always been a fact in schools, but it has been under the law of silence and concealment. In spite of being a repetitive situation and one in which there is a lack of knowledge and insecurities when it comes to dealing with it, schools still do not have regulations that contemplate and take care of the post-death needs of both students and teachers. Therefore, it is necessary to develop a comprehensive and general action protocol that can be implemented in Spanish schools, in order to provide a palliative response and intervene as effectively and early as possible. In this sense, the proposal for action in cases of death and bereavement (PAMD) presented in this work tries to group in a detailed document the actions to be taken, the way and the selection of a resilient, trained and informed teaching team, which is responsible for being the necessary support for the students and for the rest of the teaching personnel. All this, following a gradual process in continuous reform, due to the evaluation from the monitoring of the case, based on empathy, accompaniment and communication between students, family and school in an atmosphere of mutual trust.

Key words:

Death, grieving process, resilience, primary education teachers and action protocol.

1. Justificación de la temática escogida

La pérdida de un ser querido es una vivencia dolorosa y confusa que conlleva pasar un proceso adaptativo durante un tiempo determinado con el fin de sanar la pérdida. Pese a la continua presencia que tiene la muerte en la vida de los humanos, no logran acostumbrarse a ella y, por ello, se tiende a rechazar y ocultar este hecho natural, sabiendo que irremediamente es el destino que les espera. Por tanto, si se quiere ofrecer una educación integral y de calidad, la muerte debe dejar de ser un tema tabú.

En líneas generales, cuando el alumnado experimenta la pérdida de un ser cercano, tiene derecho a expresar y vivir las emociones generadas. Pero, sobre todo, a obtener una explicación verídica sobre aquello que ha ocurrido. No se debe considerar que son personas ignorantes y ajenas al mundo real. Dar contestaciones falsas, ignorar sus dudas y utilizar palabras confusas solo complica el entendimiento del suceso y que surjan reproches futuros. La ayuda y la comunicación empática son los pasos primordiales para que el estudiantado pueda sanar la herida generada, tener las herramientas de gestión emocional necesarias y descubrir sus puntos fuertes para salir reforzado o reforzada de la situación adversa.

De este modo, si se defiende una escuela inclusiva que atienda todas las necesidades individuales, ¿por qué educar en y para la muerte no figura como una de ellas? Por propia experiencia, el trato y la prevención sobre este aspecto es muy escaso. Es decir, los actos se resumen en mentir o en pedir al alumno o a la alumna que salga de clase para que no la paralice. Estas acciones se realizan, de acuerdo a la investigación de Magaña, Méndez y Sellés (2018), a causa de la incomodidad que genera hablar del fin de la vida o porque se duda de qué decir o de cómo se puede apoyar emocionalmente a la persona que está sufriendo. Por ello, resulta más fácil recurrir a la huida y al silencio, aun sabiendo que no son los caminos correctos a seguir.

Asimismo, para todas las situaciones que afectan a la igualdad y la convivencia en la vida escolar, la comunidad educativa cuenta con protocolos de actuación, excepto cuando se trata de cómo actuar ante los casos de muerte. La inexistencia de dichos documentos ha sido corroborada a partir de la ayuda de varios centros escolares de la provincia de Castellón. En base a la información proporcionada, se ha concluido que carecen de dicho protocolo y que las acciones más repetidas consisten en relegar el papel de acompañante de duelo al tutor o la tutora, sin previa formación o, en otros casos, a la orientación del centro. Ante esto, queda justificada la necesidad inminente de implementar en todos los centros educativos un protocolo de actuación ante los casos de muerte y duelo que ofrezca una serie de pautas premeditadas y detalladas.

2. Marco teórico

2.1. La muerte y sus concepciones

El término muerte consta de múltiples definiciones según el contexto sociocultural o las creencias espirituales de los diferentes individuos. En este sentido, pese al gran abanico de respuestas que se le puede dar, según Álvarez (1998) existen dos certezas sobre este aspecto: su universalidad, toda persona que existe, muere; y su incerteza, nadie sabe ni cuándo ni la manera en la que muere. Además, argumenta que es un fenómeno personal e intransferible. Cabe añadir que a lo largo del tiempo se ha perseguido la manera de agrupar las formas en las que se puede producir el final de la vida. De este modo, actualmente las muertes se clasifican según las categorías NASH (natural, accidente, suicidio y homicidio) que se diferencian por el origen, la acción o no de un agente exterior y el grado de intencionalidad del sujeto.

Ahora bien, no tiene sentido que se explique esta finitud de la vida sin mencionar antes las actitudes que adopta cada comunidad y cómo la cultura es el mayor condicionante. Mientras que en unas comunidades resulta común el miedo ante la muerte, otras celebran y agradecen el final de la vida. En las culturas orientales, Herrán y Cortina (2007) establecen que la mortalidad forma parte de la vida cotidiana y es concebida como hecho natural del ciclo vital. En contraposición, anuncian que en Occidente y EEUU, zonas dominadas por el consumismo y la productividad, el antropocentrismo ha derivado en valores deshumanizados e individualistas, dando como resultado un silencio absoluto ante la palabra muerte.

Como consecuencia de la desconexión con la vida y su sentido más primitivo, las personas se lamentan por no vivir una gran cantidad de años, ignorando que la calidad de este recorrido vale más que la cantidad. Además, Torre (2017, 1:45) apunta que la angustia y el temor no vienen por la muerte en sí, sino por todo aquello que queda pendiente en la vida. En el caso de los infantes, se deriva al miedo a crecer porque asocian la muerte con algo que sucede en la etapa adulta. También, pánico por quedarse solos o solas en el mundo. En resumen, por perder a alguno de sus progenitores o tutores legales, alguien que les brinde protección y les aporte seguridad.

2.1.1. ¿Cómo entiende el alumnado el concepto de muerte?

Las constantes falacias sobre la muerte se centran en que los infantes no son capaces de entender la idea de muerte porque no han desarrollado una visión global del mundo y no están preparados para interiorizar un hecho tan complejo. No obstante, Herrán y Cortina (2005) opinan que el alumnado de Educación Primaria e Infantil ha estado en contacto con la muerte: la ven en la naturaleza, la viven cuando leen un cuento, la teatralizan o incluso ha muerto alguno de sus

seres cercanos. Así mismo, son las personas adultas las que subestiman las capacidades de los y las más jóvenes, tratando de ocultar una realidad para intentar protegerles.

Siguiendo las conclusiones de Speece (1995), en ellas se defiende que la idea del término muerte está más influenciado por la edad mental del estudiantado que por la cronológica. De esta forma, generalmente, el alumnado construye el concepto empezando por aquello más concreto hasta llegar de manera progresiva a su abstracción. De igual forma, no existen unas características universales que cumpla todo el estudiantado, pero hay ciertas particularidades comunes. Por lo tanto, en la Tabla 1 (ver anexo 1), la Tabla 2 (ver anexo 2) y la Tabla 3 (ver anexo 3) se analizan las peculiaridades de cada etapa dependiendo de la edad mental que presente el alumnado. Con tal de llegar a una serie de conclusiones fiables, según los estudios de Siracusa (2010), Montoya, Sánchez-Loyo y Lúa (2015) y Hoyos (2015), se han extraído una serie de características a partir de los aspectos en común en los diferentes rangos de edad.

En un primer momento, en las etapas más tempranas que conforman las edades de 4 a 6, el alumnado comprende la acción de morir como algo inexistente y con un carácter mágico, como el mito del hombre del saco. Además, el concepto se encuentra totalmente influenciado por las creencias del propio hogar y el círculo de personas más cercano. Tal y como nos muestran la Tabla 2 y la Tabla 3, los conceptos de irreversibilidad y universalidad no están aún desarrollados, esto contribuye a que vean la muerte desde una posición lejana y un hecho que no van a experimentar. En edades posteriores, se delimita de 7 a 9 años, aparecen las dudas y aumenta la curiosidad, sobre todo, por los elementos sociales relacionados con la muerte que han escuchado u observado (ceremonias, entierros, etc.). En este paso, generan ya los primeros acercamientos a las ideas de que cuando alguien fallece no vuelve (irreversibilidad), de que uno o una misma puede morir al igual que sus familiares (universalidad) y de que forma parte del ciclo vital, pero aún está influenciado por las creencias religiosas (causalidad). Finalmente, a partir de los 10 años, comprenden, de una forma semejante a los adultos y a las adultas, la muerte y sus condiciones (Álvarez, 1998). Las características de irreversibilidad y universalidad están totalmente desarrolladas y aparece la causalidad biológica, aunque la religiosa sigue presente. En este punto, el alumnado empieza a tener un concepto de muerte más maduro y menos fantástico.

2.2. ¿Qué es el duelo?

Diego (2014) señala el duelo como el proceso normal y natural que se experimenta tras una pérdida y que conlleva una adaptación posterior. En el caso de una pérdida relacional, el duelo se refiere a la respuesta anticipada o posterior a una muerte y en la que intervienen las habilidades psicológicas y sociales de cada persona. En este sentido, este período tiene un carácter universal, ya que todas las personas lo experimentan porque han sufrido o sufrirán alguna pérdida; y es

singular, debido a que no hay dos personas que vivan y pasen igual por las fases ni a la misma velocidad. Es decir, cada uno y una vive unas emociones y a un ritmo diferente que dependen, en gran medida, de las estrategias que se poseen para gestionar las situaciones adversas (Andonegi et al., 2016). Pese a ello, Kübler-Ross y Kessler (2016) han determinado cinco fases universales atendiendo a la respuesta (ver anexo 4) de los y las dolientes.

Cabe destacar que el duelo no se trata de una enfermedad ni se ha de confundir con la depresión. Simplemente se trata de una etapa en la que se pretende sanar la herida y recordar con amor, y no con dolor, lo sucedido y al ser querido. Realmente, como Worden (2013) expone, el duelo podría ser comparable con el proceso de curación que se necesita cuando surge cualquier problema fisiológico. No obstante, si el duelo se alarga, puede derivar, según el manual DSM-V, a un trastorno de duelo complejo o duelo persistente. Sucede pues, que Hoyos (2015), Flórez (2002) y Worden (2013) establecen tipos de duelo según los factores condicionantes del duelo y la duración: duelo normal, duelo anticipatorio, duelo aplazado y duelo complicado (ver anexo 5).

2.2.1. Factores condicionantes del duelo

Para guiar el proceso de duelo, toda persona debe entender que está sujeta a diferentes factores individuales. En este aspecto, los siete mediadores que resume Worden (2013) son los condicionantes de por qué cada persona afronta el duelo de formas distintas y cómo influyen de manera negativa o positiva en el duelo.

a) Mediador 1. Cómo era la persona fallecida. De la persona fallecida, se debe conocer el parentesco y el vínculo afectivo que une al o a la superviviente con la persona fallecida.

b) Mediador 2. Naturaleza del apego. Se refiere a la dependencia que hay entre el individuo doliente y la persona fallecida, la existencia de conflictos pendientes que hubiera sin resolver y la necesidad de tener a esa persona en su vida. En el caso de los infantes, generalmente, presentan un gran vínculo de dependencia hacia sus progenitores o tutores o tutoras legales.

c) Mediador 3. Tipo de muerte. Siguiendo las categorías NASH, las muertes naturales tienen una aceptación social mayor que el resto, sobre todo, en la tercera edad. Por el contrario, si una muerte ha sido inesperada, suele complicar el duelo porque no se ha podido anticipar.

d) Mediador 4. Antecedentes históricos. Análisis y conocimientos de si se ha afrontado la pérdida de un ser querido anterior, cómo se experimentó y de si existe algún duelo no resuelto.

e) Mediador 5. Características del o de la doliente. Consiste en conocer su personalidad, su gestión emocional, el autoconcepto, las adaptaciones espirituales, la predisposición de estar con su círculo cercano, si está resiliente ante la situación adversa y si utiliza el humor para evadirse.

f) Mediador 6. Variables sociales. Recibir una mayor de apoyo del círculo cercano, contribuye positivamente al afrontar la pérdida. Así pues, deben ser personas con las que el o la doliente se sienta a gusto y el apoyo perdure en el tiempo, que no sea momentáneo.

g) Mediador 7. Tensiones concurrentes. Posibles cambios y complicaciones externas que pueden surgir tras la pérdida: cambios de casa o de colegio, problemas financieros, etc.

2.2.2. Características y manifestaciones del duelo en alumnado de Educación Primaria

Siguiendo a Diego (2014), los y las dolientes responden de maneras diversas. De esta manera, según la Guía del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.p.) los síntomas más comunes pueden quedar recogidos en dos grupos de edades diferenciadas, de 6 a 9 años y de 9 a 12.

Por su parte, de 6 a 9 años, el alumnado, en cuanto a la gestión emocional, suele negar los sentimientos y utilizar la indiferencia como mecanismo de protección, culpabilizarse por lo sucedido (sobre todo, si presentan dificultades para expresar las emociones) y experimentar un aumento de la agresividad. Además, es común la disminución de la concentración y el rendimiento académico, la aparición de la sensación de miedo, que se atribuyan el papel del fallecido o la fallecida (como tareas del hogar que realizaba) e idolatren y busquen a la persona fallecida.

Por otro lado, en las edades de 9 a 12 años, las reacciones se asemejan más a la de los adultos y las adultas. Por ello, la ansiedad y la confusión se puede apoderar de la persona, se produce un aumento de la ira y la agresividad, es frecuente la pérdida del apetito, del sueño y de la concentración, no se encuentra el sentido de la vida y puede surgir el aislamiento social.

2.3. Resiliencia

La resiliencia se define como el proceso en el que a partir de los mecanismos generados en la interacción de distintos factores tras una situación adversa, la persona emerge fortalecida y con nuevas herramientas internas (Vega, Rivera y Quintanilla, 2011). En otras palabras, no se trata de una ausencia del dolor, sino que gracias a este sentimiento, el individuo o la individuo ha sabido moldearse para desarrollar actitudes y capacidades positivas.

No obstante, según Mateu et al. (2013), no se debe olvidar que la resiliencia no es una cualidad, sino un proceso en el que contribuye la sociedad y en el que no se es resiliente, sino que se está en momentos determinados de la vida. Es decir, nadie se puede atribuir que es resiliente, ya que implicaría una cualidad que se posee siempre y es innata. Este hecho resulta imposible porque cada vivencia es distinta, al igual que la actitud que se presenta ante ella y las herramientas disponibles para superarla.

2.3.1. Factores de la resiliencia

La interacción de los diferentes factores, de riesgo y de protección, es necesaria para que surjan los procesos de resiliencia. Los humanos se deben adaptar al contexto y a sus particularidades, ya que lo que para algunas personas puede ser un factor de riesgo, para otras será uno de protección, y al revés.

Por una parte, los factores de riesgo se refieren a las características de una persona o comunidad que incrementan la probabilidad de afectar negativamente a la persona. Dichos factores de riesgo, a partir de la clasificación presentada por Mateu et al. (2013), se resumen en: la situación de pobreza, la desestructuración en la familia, la violencia en el hogar y los antecedentes de la salud mental de los progenitores; la vivencia de conflictos bélicos o catástrofes naturales; y la muerte de un ser querido y, por ende, en ciertos casos, la pérdida de la figura de apego.

En cambio, los factores de protección son aquellas condiciones o influencias, tanto externas como internas, que favorecen el desarrollo positivo de la persona y mejoran la respuesta dada ante la pérdida del ser querido. Aunque dentro de ellos, se debe distinguir entre factores ambientales, el apoyo externo que recibe o no la persona, e individuales, las propias herramientas que se poseen. Dentro de las ambientales se encuentran: las relaciones de apoyo por parte de la familia y la crianza en hogares estructurados basados en el amor, la ayuda y la confianza. Además de las relaciones extrafamiliares estables y de calidad. Es decir, las personas significativas externas a la familia (al menos una) que acompañen al individuo durante todo el proceso, convirtiéndose en acompañantes resilientes. Pueden ser amigos o amigas, docentes, etc. Son círculos que acompañan en la transformación que se ha experimentado a partir del suceso adverso y brindan la estima y el cuidado necesarios hasta encontrar un sentido a lo ocurrido (Mateu et al., 2013).

Continuando con los recursos personales, de acuerdo a Lemâitre y Puig (2005), se incluyen: el sentido del humor de manera general, utilizado para aliviar el dolor; la autonomía y la comunicación combinada con la introspección para saber qué es aquello que está pasando, qué se necesita y poder expresar aquello que se siente; la creatividad para exteriorizar y materializar el dolor; la resolución de problemas; y el autoconocimiento.

2.3.2. Personal docente resiliente

Los y las docentes, de manera indirecta o indirecta, influyen en el alumnado. Por este motivo, es la oportunidad perfecta de promover la resiliencia. En muchas ocasiones, el estudiantado los y las tendrá como fuente de apoyo extrafamiliar, por ello, se les debe ofrecer el acompañamiento resiliente que necesitan. De todos modos, si el personal docente no sana con anterioridad sus cicatrices abiertas, trabaja sus propias fortalezas y debilidades y se rodea de gente que brinde apoyo, no estará tampoco preparado para intervenir en las situaciones adversas de su alumnado.

Por lo tanto, cuando se habla de personal resiliente es aquel que cuenta con recursos internos y externos para poner su grano de arena en el duelo de su alumnado, ofreciéndole la mano en el nuevo camino para que en el paseo se desarrollen fortalezas, aprendizaje y cambios positivos que ayuden a ver la pérdida desde otro enfoque. De ahí que Vaello (2009) ofrezca las habilidades y competencias que debe presentar un o una docente resiliente: promotor del humor, el amor, el respeto, la empatía, el optimismo y la autoestima, practicante de la escucha activa en sus aulas y del refuerzo positivo verbal, se muestra libre de prejuicios y es guía y referente para el alumnado, acepta a su alumnado, lo valora y le proporciona la ayuda necesaria. Además, para él o ella las situaciones adversas se vuelven desafíos en los que florecen las fortalezas y fija normas y limitaciones desde un principio y se compromete a cumplirlas.

3. Protocolo de Actuación de Muerte y Duelo (PAMD)

Cortina y de la Herran (2007) reclaman a las administraciones públicas modelos que orienten al personal docente en las diferentes situaciones adversas que afectan a la convivencia en el centro escolar y, sobre todo, al bienestar del alumnado. Sin embargo, en las actuales escuelas, la pedagogía de la muerte no se ve contemplada y las pautas al tratar una pérdida son intuitivas y sin directrices. Por ello, para garantizar la atención idónea e inmediata, es necesaria la planificación y organización previa de las actuaciones a realizar.

Por ende, el protocolo de actuación ante un caso de muerte y duelo (PAMD) es una guía dirigida tanto al profesorado como al alumnado, basado en las orientaciones de Andonegi et al. (2016), que recoge las actuaciones paliativas, es decir, aquellas que se realizan después de haber experimentado la pérdida. El fin primordial del protocolo es conseguir que el contexto educativo tenga pautas premeditadas, claras y concisas para saber dar una respuesta adecuada ante los casos de muerte que puedan producirse entre la comunidad escolar. Brevemente, este es el propósito general que abarca el PAMD, aunque en la Tabla 4 aparecen de manera detallada los objetivos específicos.

Tabla 4

Objetivos específicos del PAMD

- Dar una respuesta premeditada y coordinada ante las situaciones de pérdida.
 - Crear un equipo coordinador formado e informado.
 - Dotar al Equipo Resiliente de herramientas ante las circunstancias de muerte y duelo.
 - Generar un clima de confianza, ayuda y sanación en y entre el alumnado y el profesorado.
 - Crear una guía informativa accesible a toda la comunidad escolar.
 - Establecer vías de comunicación entre agentes: familia, personal docente y alumnado.
-

3.1. Equipo resiliente

El equipo resiliente (ER) lo conforma el equipo directivo, tutores de curso, personal docente de asignaturas específicas y profesionales especializados, siguiendo la propuesta de actuación de Andonegi et al. (2016), deben cumplir con las funciones comunes que se detallan en la Tabla 5.

Tabla 5

Orientaciones comunes del Equipo Resiliente en el PAMD

- Analizar el duelo del alumnado: tipo y fase.
 - Ser consciente de que el duelo es personal e intransferible.
 - Conocer los condicionantes del duelo y el historial del alumno o alumna (cómo, dónde y cuándo ha pasado, quién ha fallecido, el apego hacia esa persona, si ha sufrido antes una pérdida, etc.)
 - Crear espacios seguros para expresar las emociones sin sentirse juzgado o juzgada.
 - Formar un círculo de confianza entre alumnado-profesorado-clase para que la vivencia del duelo sea compartida y el dolor sea más soportable.
 - Mostrarse cercano o cercana y con empatía.
 - Dejar de lado las frases hechas y los eufemismos y resolver dudas sin mentir y atendiendo a su edad madurativa.
 - Darse permiso. No siempre se está preparada o preparado en todo momento para acompañar en caso de pérdida a un o una estudiante, a la familia o a un compañero o una compañera de trabajo. En este caso, se deben crear espacios de apoyo dentro del Equipo Resiliente.
-

Además, cuentan con una formación e información previa y continua (ver anexo 6). De esta manera, los aspectos resilientes y conceptuales son desarrollados por el profesorado mediante

charlas, reuniones (en las que se comenta todos los casos de muerte que se han producido) y formaciones grupales en las que se propicia el aprendizaje, la sanación y la vivencia propia.

3.1.1. Perfiles e implicaciones de cada miembro

El Equipo Resiliente se coordina, se escucha y se ayuda mutuamente para que la maquinaria funcione a la perfección, ya que cada una de las piezas que la integran son igual de importantes para conseguir el propósito deseado. Es decir, se trabaja en red. Dentro de este conjunto, los engranajes también tienen orientaciones específicas que deben tener en cuenta dentro del PAMD:

- Equipo directivo. El director o la directora, el jefe o la jefa de estudios y el secretario o la secretaria trabajan en conjunto para lograr determinadas metas. Así pues, deben encargarse de notificar el duelo a las familias, dar el pésame y preguntarles los condicionantes del duelo del alumnado (historia de duelos anteriores, vínculo con el ser querido, cómo ha sido la muerte, etc.). También, son los y las responsables de comunicar la información recogida al resto del Equipo Resiliente y convocar las reuniones de notificaciones o de seguimiento.

- Equipo docente. Formado por los tutores o las tutoras de curso y el personal docente de las asignaturas específicas, ya que son los y las que están en contacto en el día a día con la mayoría de grupos. Todo este sector debe cumplir con los siguientes principios: notificar el caso de muerte al alumnado, tanto al grupo de referencia como en aquel que imparta clase determinado o determinada docente indispuerto o indispuerta o fallecido o fallecida; contribuir en la creación de un clima de confianza y seguridad para expresar lo que sienten; estar disponible para los y las estudiantes; favorecer y realizar dinámicas de grupo para despedir a la persona y apoyarse mutuamente; acudir a las reuniones convocadas; y elaborar el seguimiento del alumnado que haya sufrido la pérdida mediante la hoja de control y observación semanal (ver anexo 7).

- Psicopedagogo o psicopedagoga. A modo alternativo, si el centro no cuenta con este recurso personal, se recurre a la figura del orientador u orientadora para que cumpla con los deberes pactados. Estos se tratan de notificar el duelo al alumnado, junto al o a la docente correspondiente; apoyar y guiar al personal docente en sus labores; colaborar con el equipo docente en la realización de actividades para tratar las pérdidas; acudir a las reuniones; determinar en el alumnado el duelo y sus características; comunicar las conclusiones en las reuniones; llevar el seguimiento hasta los 6 meses, en los casos de duelo que resulten anormales; y derivar a la prueba de diagnóstico de duelo complicado, siempre y cuando se considere necesario.

3.2. Pasos a seguir en caso de muerte

De igual modo, cabe recordar que el siguiente protocolo no es una fórmula mágica única, ya que cada alumno y alumna son diferentes, al igual que cada duelo. Y, por consiguiente, nunca se debe olvidar que cada respuesta debe ser adaptada según las necesidades específicas que se presenten. Además, el protocolo no pretende que los resultados se obtengan al instante, sino que contiene tanto actuaciones paliativas inmediatas, como otras que se prolongan en el tiempo con la finalidad de comprobar que el o la estudiante doliente ha superado con resiliencia la pérdida y no continúa anclado o anclada en ella.

Pese a que el modo de actuación sigue un modelo fijo: recibir la noticia, comunicarla y realizar un seguimiento, atendiendo a todos los agentes que forman parte de la comunidad escolar y el vínculo afectivo que existe entre los y las integrantes, las acciones a aplicar en cada caso contienen una serie de particularidades. Es por ello que se han diferenciado diferentes tipos: actuación según la muerte del familiar del alumnado, actuación según la muerte de un compañero o de una compañera de la clase y actuación según la muerte del personal docente o no docente.

3.2.1. Actuación según la muerte de un familiar del alumnado

El siguiente protocolo expone de manera clara y visual las actuaciones que se han de ejecutar cuando el alumnado sufre la situación de pérdida de un ser querido allegado (ver anexo 8). Esta se divide en tres momentos numerados, del 1 al 3, según el orden en el que se deben realizar.

- Fase 1. Recibir la noticia. En un primer momento, dependiendo de si la información es recibida por parte de la familia o por el o la estudiante que ha sufrido la pérdida, son diferentes los implicados y las implicadas para transmitir la información hasta los diferentes órganos del Equipo Resiliente. De este modo, si las noticias llegan directas de los tutores legales (1A), el equipo directivo informa al personal docente, priorizando siempre el tutor o la tutora del o de la estudiante doliente. Además, se debe encargar de dar el pésame a los familiares, siempre que se considere necesario, y comunicar al psicopedagogo o psicopedagoga el hecho para llevar un seguimiento y ser punto principal en las reuniones. Posteriormente, una vez se haya validado la noticia, se pregunta a las familias sobre la historia de condicionantes: cómo era la persona fallecida, vínculo y dependencia, tipo de muerte, si se ha afrontado la pérdida de un ser querido anterior y cómo, personalidad del individuo en duelo, las variables sociales y tensiones concurrentes (1A'). Aunque, si la información de la pérdida es dada por el estudiantado (1B) al personal docente, es este último el que debe informar al equipo directivo (1B') para que se apliquen las acciones descritas en 1A'.

- Fase 2. Dar y/o tratar la noticia. Una vez los y las miembros del Equipo Resiliente son informados, el tutor o tutora y el psicopedagogo o psicopedagoga (2A), deben comunicar el suceso de manera individual al o a la estudiante que ha sufrido la pérdida (2A'). Se recomienda seguir las indicaciones que se describen:

a) Deben crear un ambiente de seguridad, confianza y empatía. El tutor o la tutora son sus docentes de referencia, y ellos o ellas se han de mostrar abiertos o abiertas, sin prejuicios y hablar desde la ayuda y el amor al estudiantado. Siempre se debe optar por utilizar frases sencillas y claras, escuchar sin interrumpir y preguntar si quieren un abrazo u otra muestra de apoyo.

b) Momento de tranquilidad. La noticia es comunicada cuanto antes pero no durante un examen, una asignatura que le desmotiva, una prueba de baile, etc. Se debe buscar un momento adecuado en el que el alumno o la alumna se encuentre en relajación para que el impacto no sea mayor.

c) Sitio seguro. Un lugar lleno de distracciones, con mucho ruido o lleno de posibles interrupciones solo dificulta la expresión y la creación de un clima que favorezca el bienestar del alumnado. Debe ser un sitio tranquilo, en el que se pueda hablar sin dificultad y el o la estudiante pueda expresar libremente sus emociones sin sentirse cohibido o cohibida.

d) Pautas del guía. Ofrecer muestras de cariño, como abrazos o caricias, siempre que la persona quiera, jamás obligar ni forzar. Si quieren, el alumnado lo manifestará. Se deben respetar las múltiples reacciones que se puedan dar, desde la ira hasta la tristeza.

Posteriormente, sin necesidad de que sea ese mismo día, pero sí los siguientes, se debe dar una explicación al resto de clase para que el o la estudiante en duelo sienta apoyo (2A''). Por ello, se deben realizar charlas conjuntas en las que toda la clase, sentada en forma de círculo para propiciar el acercamiento, hable de las propias experiencias en relación a la muerte, exprese los sentimientos generados y, sobre todo, muestre cariño y empatía por el o la doliente.

- Fase 3. Seguimiento. Para controlar el duelo del alumnado, el Equipo Resiliente trabaja desde la observación para la posterior colaboración mediante reuniones (3') en las que se comparte la información recogida. En este período, el equipo directivo se debe comunicar con las familias para ver la evolución fuera del contexto escolar (3A) y el personal docente y no docente se debe coordinar para dialogar entre ellos o ellas y con el alumno o la alumna en duelo (3B y 3C). Se debe realizar mínimo una reunión durante la primera semana en la que haya tenido lugar el fallecimiento. Posteriormente, durante las dos semanas siguientes, se convoca otra para comentar la evolución. En este punto, es recomendable que sigan con el seguimiento hasta que el o la estudiante esté adaptado o adaptada y pendientes de si sobrepasa los 6 meses.

- Fase 4. Determinar. El psicopedagogo o la psicopedagoga (4A), en base a la información recogida, debe determinar la adaptación a la vida o indagar en los problemas que aún existen para saber si es necesario realizar la prueba diagnóstico de duelo complicado (4A').

3.2.2. Actuación según la muerte de un compañero o de una compañera de la clase

De igual forma, a continuación aparecen las directrices en caso de la muerte de un o una estudiante del colegio (ver anexo 9). Esta se divide en tres períodos numerados, del 1 al 3, según el orden en el que se deben realizar.

- Fase 1. Recibir la noticia. En un primer momento, dependiendo de si la información es recibida por parte de la familia o por el personal docente o el o la estudiante, son distintos los encargados o las encargadas de transmitir la información hasta los diferentes órganos del Equipo Resiliente. Por un lado, si la noticia es dada por los familiares de la persona fallecida (1A), el equipo directivo debe informar al tutor o la tutora del o de la estudiante. Además, se debe encargarse de buscar si existen familiares en el centro educativo (en caso afirmativo, se debe aplicar el *protocolo de actuación según la muerte de un familiar del alumnado*) y de dar el pésame a la familia (1A'). Aunque, si la información de la pérdida es dada por el estudiantado o los o las docentes (1B), la información debe llegar cuanto antes al equipo directivo (1B') para que apliquen las acciones descritas en 1A'.

- Fase 2. Dar y/o tratar la noticia. El equipo directivo y el psicopedagogo o la psicopedagoga informan al personal docente y no docente (2A). Para ello, se siguen las siguientes pautas (2A'):

a) Se debe dar la noticia en grupo manteniendo el apoyo conjunto.

b) Deben crear un ambiente de seguridad, confianza y empatía. Mostrarse abiertos y abiertas, evitando los prejuicios y hablar desde la ayuda y el amor entre compañeros y compañeras.

c) Conformer un sitio seguro. Un lugar lleno de distracciones, con mucho ruido o lleno de interrupciones, dificulta a la expresión y a la creación de un clima seguro. Debe ser un sitio tranquilo, en el que se pueda hablar sin dificultad y se pueda expresar libremente las emociones.

d) Se debe dejar tiempo para procesar la información, con posibilidad de sustitución de aquellos y aquellas docentes que lo necesiten. Aunque se hayan recibido cursos de formación, no siempre se puede recibir con fortaleza las noticias sobre fallecimientos, y más aún, si tienes un estrecho vínculo con el fallecido o fallecida.

Posteriormente, se debe transmitir la noticia al resto de estudiantado (2B), tanto en el grupo de referencia (2B') como en el resto de aulas (2B''). Se debe adaptar en todo momento el lenguaje al curso al que se dirija, pero aún así deben ser frases claras y evitar las frases hechas o mentiras piadosas. De manera paralela, en ambos casos, la noticia debe ser transmitida por el tutor o la tutora, siempre que se encuentre disponible y con fuerzas para afrontar la situación. Para ello, las pautas son las siguientes (2b): deben realizar charlas o dinámicas conjuntas en las que la clase hable de la persona fallecida y los buenos recuerdos que tienen, se expresen las emociones generadas y, sobre todo, se muestre cariño, apoyo y empatía mutua. Es importante recordar que no se deben retirar las pertenencias del alumno o de la alumna fallecida inmediatamente, es aconsejable realizar una despedida y homenaje que haga honor a lo importante que era la persona para la comunidad escolar. Añadir que si se muestran sintomatologías más graves en algún o alguna estudiante, se debe aplicar una atención individualizada por parte del psicopedagogo o psicopedagoga.

- Fase 3. Seguimiento. Para controlar el duelo del Equipo Resiliente (3A), durante las cuatro semanas siguientes al fallecimiento, se realizan reuniones en las cuales se expresan la vivencia de las emociones generadas y cómo se está haciendo frente a la pérdida (3A'). En cuanto al alumnado (3B), se trabaja desde la observación para la posterior colaboración mediante reuniones en las que se comparte los aspectos a destacar y la evolución del o de la estudiante (3B').

3.2.3. Actuación según la muerte del personal docente o no docente

Acto seguido, se muestra el protocolo según el fallecimiento del personal docente o no docente (ver anexo 10), las cuales se dividen en tres ciclos, del 1 al 3, según el orden de aplicación.

- Fase 1. Recibir la noticia. El equipo directivo debe dar el pésame a los familiares, informar al resto de Equipo Docente y, sobre todo, a los tutores y las tutoras del alumnado que haya tenido contacto con la persona fallecida.

- Fase 2. Dar y/o tratar la noticia. Las actuaciones del personal docente son iguales que las de los puntos 2A y 2A' de la *fase 2 del protocolo de actuación según la muerte de un compañero o una compañera de clase*. Por otro lado, el fallecimiento del personal no docente (2B') es transmitido al estudiantado (2B) por el tutor o la tutora de cada curso (2B'1). Pero la comunicación del fallecimiento del personal docente (2B'') al grupo de referencia se da por parte de psicopedagogo o psicopedagoga y un o una docente del Equipo Resiliente con el que la clase tenga un vínculo estrecho (2B''1). En los grupos en los que impartía clase el fallecido o la fallecida, se ocupa el tutor o la tutora correspondiente (2B''2). Por ello, las pautas a seguir son idénticas a las del 2b de la *fase 2 del protocolo de actuación según la muerte de un compañero o una compañera de clase*.

- Fase 3. Seguimiento. Se deben seguir las mismas orientaciones que aparecen en la *fase 3 del protocolo de actuación según la muerte de un compañero o una compañera de clase*.

4. Metodología

4.1. Participantes

La evaluación del protocolo es realizada por todo el Equipo Resiliente. Por ello, en el análisis del PAMD, interviene el equipo directivo, el equipo docente y el psicopedagogo o psicopedagoga.

4.2. Instrumento

Para la evaluación del protocolo se emplean dos cuestionarios anónimos vía *Google Forms*. De este modo, el primer cuestionario es de carácter individual y cualitativo, ya que cada uno de ellos consta de 8 preguntas, evitando el sí o el no como contestación. Como cada participante realiza acciones distintas, las modalidades de cuestionario dentro de este apartado son diferentes: cuestionario para equipo directivo¹, cuestionario para equipo docente² o cuestionario del psicopedagogo o psicopedagoga³. Por el contrario, el segundo formulario, el de comprobación de la efectividad grupal del PAMD⁴, aunque también es individual, se diferencia del anterior en que es cuantitativo y recopila la eficacia del Equipo Resiliente y del PAMD en su conjunto, no de manera aislada. Además, consta de 13 ítems, los cuales han de ser puntuados del 1 al 3 (de menor a mayor conformidad con el enunciado expuesto).

4.3. Procedimiento

Para que el centro escolar realice sus valoraciones sobre el PAMD y las acciones que se especifican sean lo más adecuadas posibles al contexto de cada escuela, la evaluación se debe apoyar en la información recogida en los cuestionarios. De este modo, dichos instrumentos se deben rellenar después de haber realizado el proceso de acompañamiento. Primero, al personal que conforma el Equipo Resiliente, se le debe entregar el primer cuestionario. Cada persona tiene acceso al formulario que le corresponde según el puesto que ocupa en el PAMD. Posteriormente, cada tres meses, se proporciona el enlace del formulario de comprobación de la efectividad grupal del PAMD. Ante cualquier duda, el equipo directivo está disponible para resolverlas.

¹ <https://docs.google.com/forms/cuestionarioparaequipodirectivo>

² <https://docs.google.com/forms/cuestionarioparaequipodocente>

³ <https://docs.google.com/forms/cuestionariopsicopedagogoopsicopedagoga>

⁴ <https://docs.google.com/forms/comprobacióndelaefectividadgrupaldelPAMD>

Acto seguido, tras haber obtenido todas las respuestas, se deben analizar tanto las encuestas individuales como grupales, en una reunión convocada por el Equipo Resiliente de obligatoria asistencia. Toda la recogida de resultados, llevada a cabo por el equipo directivo, se presenta de manera anónima y es comentada desde el diálogo, comprensión, empatía y la colaboración entre iguales. Además, las conclusiones extraídas, modificaciones y propuestas de mejora que se hayan debatido, deben quedar reflejadas por parte del equipo directivo en un documento de libre acceso para la comunidad escolar (ver anexo 11).

5. Resultados esperados

Pese a no haber una aplicación real del protocolo en cuestión, en base a las supuestas contestaciones (ver anexo 12), a rasgos generales, se esperan conseguir los siguientes aspectos:

- Mejora personal del Equipo Resiliente basada en sensaciones de tranquilidad y seguridad durante todo el proceso, tanto a la hora de dar y tratar la noticia como en el seguimiento. Una de las metas propuestas es que sus acciones no se basen en la improvisación y experiencias personales, sino que a través de conocer de antemano y seguir las pautas, sepan qué hacer en todo momento. En este caso, aquello que se quiere evitar es el sentirse perdido o perdida o no dar respuesta por el miedo a no saber cómo acompañar al o a la doliente.
- Coordinación, implicación y apoyo entre los miembros. Se puede decir que son las tres piezas fundamentales del PAMD, sin ellas, no puede haber efectividad. Por ello, las tensiones entre los y las distintos implicados e implicadas, deben ser resueltas y no aparecer entre las respuestas. Hechos como poder contar con el resto cuando se está indispuerto o indispuerta, sanar las propias heridas de duelos no cerrados a través de la comunicación, hablar desde el respeto para la mejora y aportando consejos y el poderse apoyar, confiar y abrirse cuando afecte determinada situación, son las acciones idóneas que deben aparecer entre las esperadas.
- Renovación y adaptación al contexto y a la comunidad escolar. Está relacionado con la implicación y con la capacidad crítica y de análisis de todo el Equipo Resiliente. De esta forma, entre las contestaciones, toda aportación de mejora es aceptada y analizada. Además, cuanto mayor sea el compromiso y las ganas de configurar un documento totalmente adaptado al centro escolar, mayor será el acercamiento a un documento perfecto para ellos y ellas.
- Aportación de beneficios en el alumnado. Se pretende conseguir una intervención especializada y de calidad que depende, en gran medida, de que el Equipo Resiliente haya cumplido con sus acciones y analicen poseen las capacidades necesarias para gestionar las situaciones adversas.

6. Fortalezas y limitaciones

Una vez realizadas las acciones, la evaluación posterior es primordial para comprobar la efectividad de ellas. En este sentido, el método de evaluación escogido permite intercambiar las experiencias vividas para llegar a acuerdos comunes y, en consecuencia, elaborar un documento adaptado a la realidad del centro. De esta forma, la encuesta contribuye a que, de una manera rápida y de fácil accesibilidad, se recoja el autoanálisis del Equipo Resiliente sobre la puesta en marcha de las pautas marcadas desde un inicio y cumplidas o no. Otro punto a destacar es que además de ofrecer una reflexión individual con respuestas abiertas y sin limitaciones, permiten aconsejar y aportar una visión global del funcionamiento interno por parte del resto del equipo, protegiendo siempre desde el anonimato a las personas implicadas para que no se encuentren condicionadas a la hora de expresar su opinión.

No obstante, en cuanto a las debilidades, se destaca que la vía escogida requiere poseer herramientas digitales, conexión a Internet y cierto dominio dentro de él. De esta manera, se excluye a una parte de los posibles implicados o implicadas que no dispongan de dichos aspectos. Asimismo, al emplear cuestionarios, puede ocurrir un sesgo a la hora de obtener los resultados, ya que los encuestados y las encuestadas pueden proporcionar respuestas falsas y sin fundamentación. Cabe añadir que, tanto las respuestas cuantitativas como las cualitativas son un arma de doble filo. De este modo, de las que se exige una nota numérica, no se obtiene una contestación detallada y basada en la opinión. Por otra parte, las preguntas abiertas, complican la recogida y análisis de datos debido a la diversidad y multitud de contestaciones obtenidas.

7. Conclusiones

Tras la elaboración del trabajo, se quiere remarcar que los centros educativos son espacios en los que el alumnado pasa gran parte de su día a día y en el que a la vez que se educa, se establecen vínculos afectivos entre la comunidad educativa. En este sentido, la muerte no se queda fuera de la escuela, sino que es el propio estudiantado el que la sufre en cualquier momento de su vida. Por lo tanto, todo hecho que desestabiliza el bienestar del estudiantado, debe tratarse dentro de las aulas, y no solo en casa. Además, si al estudiantado se le prohíbe experimentar cualquier tipo de emoción o que las dudas que tengan no sean resueltas, se le está negando la educación para la vida y la atención de las necesidades individuales.

De manera paralela, se ha extraído que en los centros escolares, las actuaciones paliativas actuales para los casos de fallecimiento se realizan de forma desorganizada y desinformada. Aunque, tal y como se ha comentado, tanto en la revisión bibliográfica como en el protocolo, el personal docente debe aprender a hacerlas desde el acompañamiento, la escucha activa y bajo

una mirada empática y libre de prejuicios. De igual forma, queda demostrado que la profesión de docente requiere estar formado e informado para afrontar las situaciones adversas que puedan ocurrir en las aulas (Colomo y Cívico, 2018) y sentirse preparados y preparadas para sanar las posibles heridas internas. Por ello, si el profesorado abre su corazón al resto de personas y existe un trabajo previo y conjunto basado en la confianza, se convertirá en un gran apoyo resiliente para su alumnado.

En esta línea, a lo largo del trabajo se ha destacado el hecho de que los y las docentes estén preparados y preparadas para afrontar las situaciones y, por ende, acompañen a sus alumnos y alumnas en el proceso de resurgimiento tras la pérdida. Pese a ello, en las asignaturas del grado de Magisterio de Educación Primaria apenas se abordan conceptos que orienten a los y las futuras docentes en cómo actuar ante un caso de muerte y duelo en las aulas. Al igual que el resto de problemas que puedan producirse dentro de las escuelas, son situaciones que exigen poseer ciertos conocimientos si se pretende que la aplicación real sea efectiva. Así pues, la realidad exige una reforma en la educación que integre la pedagogía de la muerte.

Otra de las aportaciones de especial relevancia es el poder de los protocolos como solución a circunstancias conflictivas. De esta manera, permiten que todos los miembros sepan qué hacer en todo momento, dejando de lado las actuaciones improvisadas basadas en experiencias personales, y opten por la homogeneidad de acciones ante un mismo problema. Asimismo, responden a los interrogantes que puedan ir surgiendo en el proceso de intervención, evitando que se frene el acompañamiento por no saber cómo actuar y pueden ser constantemente renovados gracias a su evaluación. Es por ello, que la aplicación del PAMD supone dotar al alumnado de ayuda, a la vez que el Equipo Resiliente es educado y guiado. En definitiva, cubrir una necesidad educativa básica.

Si bien es importante recalcar que el PAMD presenta una serie de acciones paliativas, es decir, aquellas que se realizan una vez se ha producido el fallecimiento de la persona. En este sentido, aquello más idóneo sería ampliarlo mediante la elaboración de un protocolo de carácter preventivo, en el cual se indicaran una serie de dinámicas y actividades que se adaptaran a las diferentes edades para guiar tanto al alumnado como al profesorado. De esta forma, la comunidad escolar estaría sensibilizada y preparada cuando llegara el momento doloroso.

Por último, se afirma, sin lugar a duda, que existe la necesidad de replantearse el porqué un hecho cotidiano sigue siendo desatendido, mientras se promueve y se divulga en grados universitarios para la formación de docentes que deben ser tratadas todas las necesidades del alumnado. Una situación de controversia y contradicción que se soluciona con el PAMD, una guía que mira desde y para el bienestar del alumnado y del Equipo Resiliente.

8. Referencias bibliográficas

- Andonegi, I., Ormazábal, T., Pascual, A. M., Rosas, R. y Ugalde, A. (2016). *Orientaciones para una Actuación Educativa en Procesos de Duelo: guía práctica para centros educativos*. <https://bideginduelo.org/wp-content/uploads/2018/03/guia-duelo-y-escuela-Bidegin.pdf>
- Álvarez Gálvez, E. (1998). El niño y la muerte. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 18(65), 45-61. <http://www.ww.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15574>
- 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>
- Diego Falagán, N. (2014). *El duelo: Diagnóstico y abordaje del duelo normal y complicado*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8298/DIEGO%20FALAGAN%2C%20NURIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flórez, S. D. (2002). Duelo. *Anales del sistema sanitario de Navarra*, 25(3), 77-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6857874>
- de la Herrán Gascón, A. y Cortina, M. (2007). Fundamentos para una pedagogía de la muerte. *Revista iberoamericana de Educación*, 41(12), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4122475>
- de Hoyos López, M. C. (2015). ¿Entendemos los adultos el duelo de los niños? *Acta Pediátr Esp*, 73(2), 27-32. <https://actapediatrica.com/images/pdf/Volumen-73---Numero-2---Febrero-2015.pdf#page=7>
- Kübler-Ross, E. y Kessler, D. (2016). *Sobre el duelo y el dolor*. Luciérnaga.
- Lemâitre, E. y Puig, G. (2005). *Programa Rueda: fortaleciendo la Resiliencia: una estrategia para desarrollar la Autoestima*. [Trabajo de grado, Universidad Santiago de Chile]. <https://docplayer.es/45597250-Programa-r-u-e-d-a-esiliencia-na-strategia-para-esarrollar-la-utoestima-fortaleciendo-la-resiliencia-una-estrategia-para-desarrollar-la-autoestima.html>

- Magaña, E. C., Méndez, V. G. y Sellés, P. M. (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), 62-70. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4129>
- Mateu Pérez, R., Flores Buils, R., García-Renedo, M. y Gil Beltrán, J.M. (2013). *La resiliencia y el duelo en contextos educativos*. UNE.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s.p.). *Guía y orientaciones para la atención al duelo desde los centros educativos*. https://ceice.gva.es/documents/162793785/165324895/180420_GUIA_DOL_REICO_PUB_CAS.pdf/83e31829-b021-4b67-872b-d82f14d426e3
- Montoya, R. Q., Sánchez-Loyo, L. M. y Lúa, I. A. P. (2015). Conceptos de muerte y suicidio en una muestra de menores mexicanos de 5 a 14 años de edad. *Acta Universitaria*, 25(2), 24-28. <http://dx.doi.org/10.15174/au.2015.887>
- Siracusa, C. F. (2010). *Educación para la muerte: estudio sobre la construcción del concepto de muerte en niños de entre 8 a 12 años de edad en el ámbito escolar. Propuesta de un programa de intervención* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4858/18616252.pdf?sequence=1&isAllowed>
- Speece, M. W. (1995). Children's concepts of death. *Michigan Family Review*, 1(1). <http://dx.doi.org/10.3998/mfr.4919087.0001.107>
- Torre, I. (diciembre del 2017). *Hablemos de muerte* [Video]. Conferencias TED. https://www.ted.com/talks/ignacio_torre_hablemos_de_la_muerte
- Vaello, J. (2009). *El profesional resiliente*. Graó.
- Vega, M., Rivera, M. E. y Quintanilla, R. (2011). Recursos psicológicos y resiliencia en niños de 6, 8 y 10 años de edad. *Revista de educación y desarrollo*, 17, 33-41. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/17/017_Vega.pdf
- William Worden, J. (2013). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*. Paidós.

9. Anexos

Anexo 1

Tabla 1

Características según nivel de edad mental de Siracusa (2010)

De 6 a 9 años

Entienden la muerte como un proceso del ciclo vital, irreversible y definitivo.

Asocian la muerte con elementos simbólicos: cementerio, cadáver, tumba, etc.

De 9 a 11 años

Tienen una idea de muerte aproximada a la de los adultos y las adultas: universal, inevitable e irreversible.

Comprenden que forma parte de un proceso biológico.

Surge el miedo hacia la muerte.

Anexo 2

Tabla 2

Características según nivel de edad mental de Montoya, Sánchez-Loyo y Lúa (2015)

De 5 a 6 años
No conciben la irreversibilidad ni la universalidad de la muerte.
El concepto de muerte se basa en aquel que han escuchado en casa.
Consideran que la muerte es temporal, creen que la persona fallecida volverá; y selectiva, solamente les ocurre a las personas de la tercera edad.
Creen que ni ellos o ellas ni su círculo cercano van a morir.
No diferencian los distintos tipos de muerte (NASH).
De 7 a 9 años
Poseen una pequeña idea de irreversibilidad y universalidad de la muerte.
Son capaces de extraer la causalidad, sobre todo, a partir de influencias religiosas.
Personifican la muerte, ya que no la entienden como un hecho natural del ciclo de la vida.
De 10 a 12 años
Adquieren en su totalidad la irreversibilidad, universalidad y causalidad de la muerte.
Expresan el origen biológico en las muertes naturales. Se mantiene la mezcla con la religión.
Diferencian las características de las personas vivas y las muertas.

Anexo 3

Tabla 3

Características según nivel de edad mental de Hoyos (2015)

De 4 a 6 años
Comprenden la muerte como un proceso provisional y reversible.
Creer que sus deseos se harán realidad. Existe la creencia de “lo mágico”.
Presentan frecuentes reacciones disruptivas: pesadillas, juegos agresivos o irritabilidad.

De 7 a 12 años
Distinguen la realidad de la fantasía.
Entienden la muerte como un hecho natural del ciclo vital. Pueden surgir carencias en las habilidades para afrontar la pérdida del ser querido.
Las reacciones más comunes son la culpabilidad y la negación.

Anexo 4

El proceso de duelo, como se ha nombrado anteriormente, es singular y único. Sin embargo, han sido varios los estudios que han establecido las diferentes etapas por las que suelen pasar los y las dolientes, atendiendo también a las distintas respuestas que se dan ante la pérdida. Kübler-Ross y Kessler (2016) determinan cinco períodos: negación, ira, negociación, depresión y aceptación.

a) Fase de negación. Es una manera evitativa de aceptar la realidad y negar el dolor. Hay una sensación de sinsentido en la vida y puede dar lugar a confusión, ya que parece que el individuo no experimenta ninguna emoción. Estos síntomas suelen extrañar a los tutores legales.

b) Fase de ira y cólera. Es necesaria para el proceso de sanación. Los comportamientos se pueden ver alterados e intensificados: malas contestaciones, agresividad y acciones conflictivas. Se suelen manifestar con el círculo más cercano del doliente y mediante el juego.

c) Fase de negociación. En este período, la persona quiere recuperar la vida anterior y, por ello, suele pensar que mediante algún tipo de pacto, normalmente con divinidades religiosas, podrá recuperar al individuo fallecido. En este punto se está negando la irreversibilidad, en el caso de que la tengan asumida. Un ejemplo pueden ser las plegarias y peticiones que se hacen a Dios: “yo todos los días si me devuelves a mi madre”.

d) Fase de depresión. Estado en el que experimentan miedo y tristeza intensamente y sienten el vacío en su vida. Existe gran temor ante la muerte ya que piensan que puede venir a por ellos o ellas o a por sus seres queridos en cualquier momento.

e) Fase de aceptación. No significa que la persona se sienta bien y haya pasado página, sino que el individuo ha aceptado la realidad y se ha adaptado a vivir sin el fallecido o la fallecida. Es decir, aprende progresivamente a vivir con ello y a no paralizar su vida. Además, no se vuelve a ser la persona de antes del suceso trágico, sino que se aprende a querer al “nuevo yo” transformado.

Anexo 5

Existen diferentes tipos de duelo, todos ellos igual de válidos y respetables, pero que han de ser superados para adaptarse de nuevo a la vida sin la persona fallecida. Las diferentes clasificaciones dependen principalmente de los factores condicionantes del duelo y de la “normalidad” en cuanto a la duración del duelo. Por ello, a continuación se definen las distintas categorías siguiendo los estudios de Hoyos (2015), Flórez (2002) y Worden (2013):

a) Duelo normal. También llamado duelo no complicado o duelo funcional. Hace referencia al período en el que se experimenta el duelo de forma natural y en el que las reacciones que se presentan son agudas y normales. Se suele iniciar de manera inmediata a la pérdida o en los meses siguientes y no sobrepasa los 6 meses de duración.

b) Duelo anticipatorio. Se experimenta antes de que tenga lugar la pérdida. En este caso, la muerte es concebida como algo inevitable. Se suele dar en caso de enfermedades terminales en las que las muertes son esperadas. Este proceso de duelo acaba en cuanto sucede el fallecimiento, independientemente de las reacciones posteriores.

c) Duelo aplazado. Se puede nombrar duelo congelado o retardado. En este la persona se niega a aceptar la pérdida e intenta retardar el duelo u omitirlo, convirtiéndose en un mecanismo propio de defensa pero que conlleva ocultar las emociones y no expresarlas. Además, los síntomas pueden agravarse en el futuro a raíz de otra situación traumática o derivar en un duelo complicado.

d) Duelo complicado o duelo patológico. En este proceso, el individuo se estanca en alguna de las fases, normalmente en la inicial. Se encuentra recogido por el manual DSM-V como un trastorno de duelo complejo persistente y para el cual se necesita la intervención del personal psicopedagógico. Además, no solo está regido por la durabilidad, mayor a 12 meses, sino también por diferentes criterios a cumplir. Algunos de los síntomas son: constante malestar emocional, inadaptación a la vida en la que se ven afectados el ámbito social, familiar y escolar y preocupación por la persona fallecida hasta el punto de adoptar rasgos similares.

Anexo 6

Tabla 6

Características de las reuniones del Equipo Resiliente

Indagar si los propios duelos están resueltos o no.

Vivir las emociones que se generan en las reuniones.

Crear un clima de confianza y próximo.

Reuniones formativas sobre conceptos teóricos.

Apoyo mutuo entre compañeros y compañeras.

Trabajo de liberación. Abrir el corazón con el resto de docentes.

Anexo 7

Tabla 7

Hoja de seguimiento del alumnado doliente de Educación Primaria para el personal docente

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL ALUMNADO PARA EL EQUIPO RESILIENTE DEL PROTOCOLO PAMD

ROL EQUIPO RESILIENTE:	FECHA:
ALUMNO/A:	EDAD:
OBSERVACIONES (marcar con una X)	
Negación de sentimientos	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Culpabilidad por la muerte	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Malestar físico constante a partir de la pérdida	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Agresividad	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Disminución de la concentración y el rendimiento académico	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Idolatra a la persona fallecida y la busca en espacios reales	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Ansiedad y confusión	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Puede surgir el aislamiento social	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Niega la irreversibilidad de la muerte	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Miedo y tristeza duradera	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Adaptación a la pérdida	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Desarrollo “normal” de las actividades cotidianas	SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>

OBSERVACIONES A AÑADIR:

ACTUACIONES REALIZADAS AL RESPECTO:

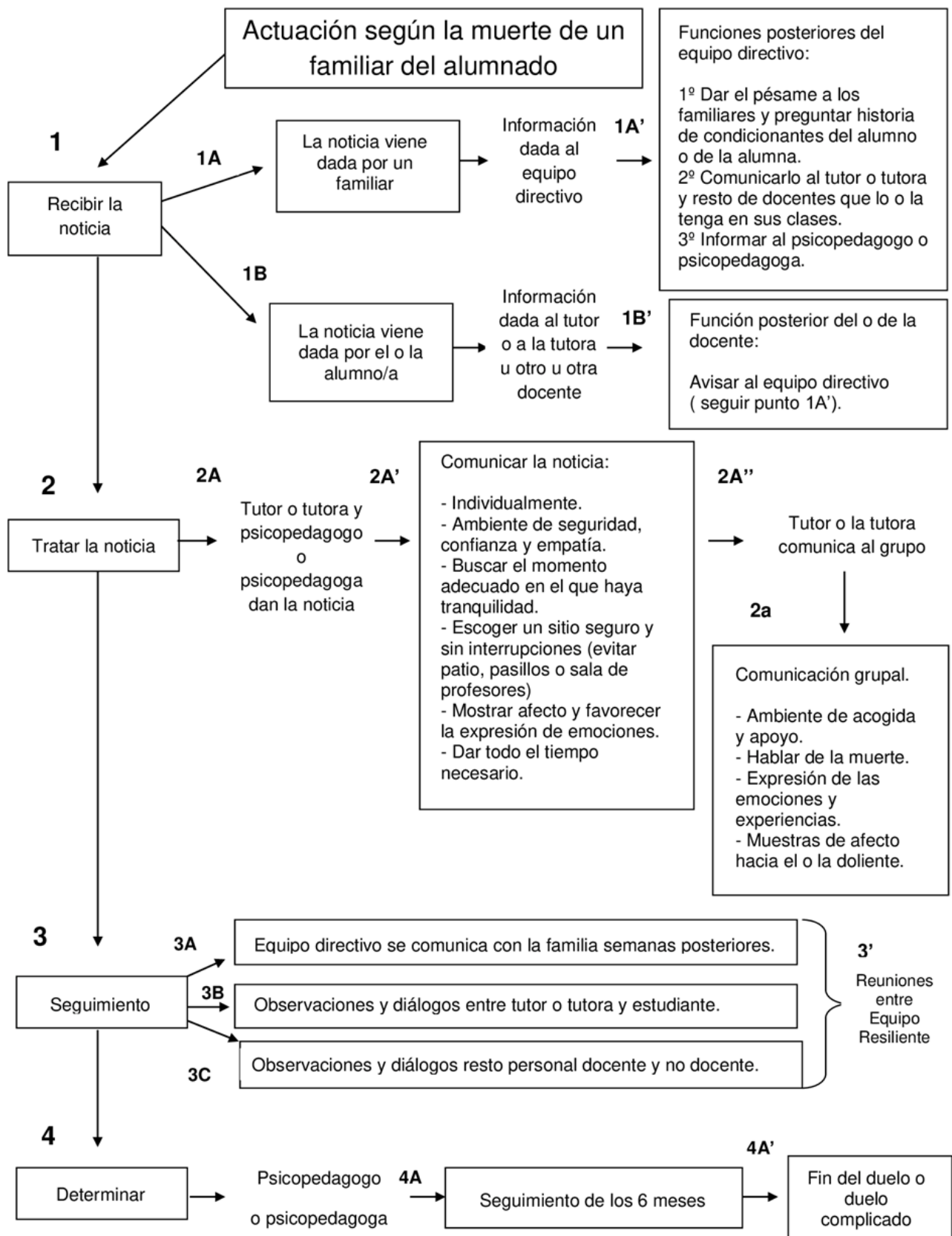


Figura 1. Pasos a seguir en el caso de muerte y duelo del familiar del alumnado.

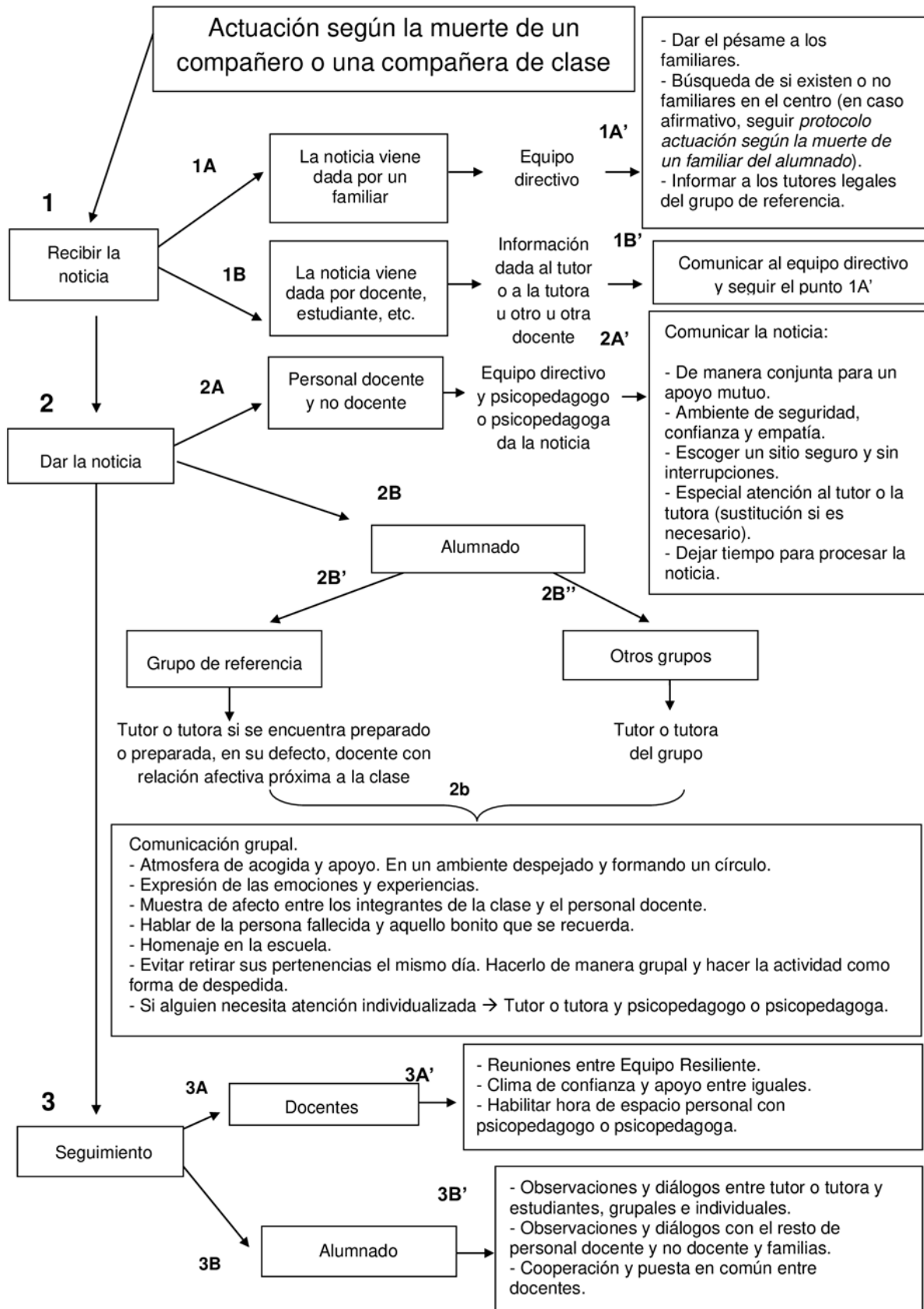


Figura 2. Pasos a seguir en el caso de muerte y duelo de un compañero o compañera de clase.

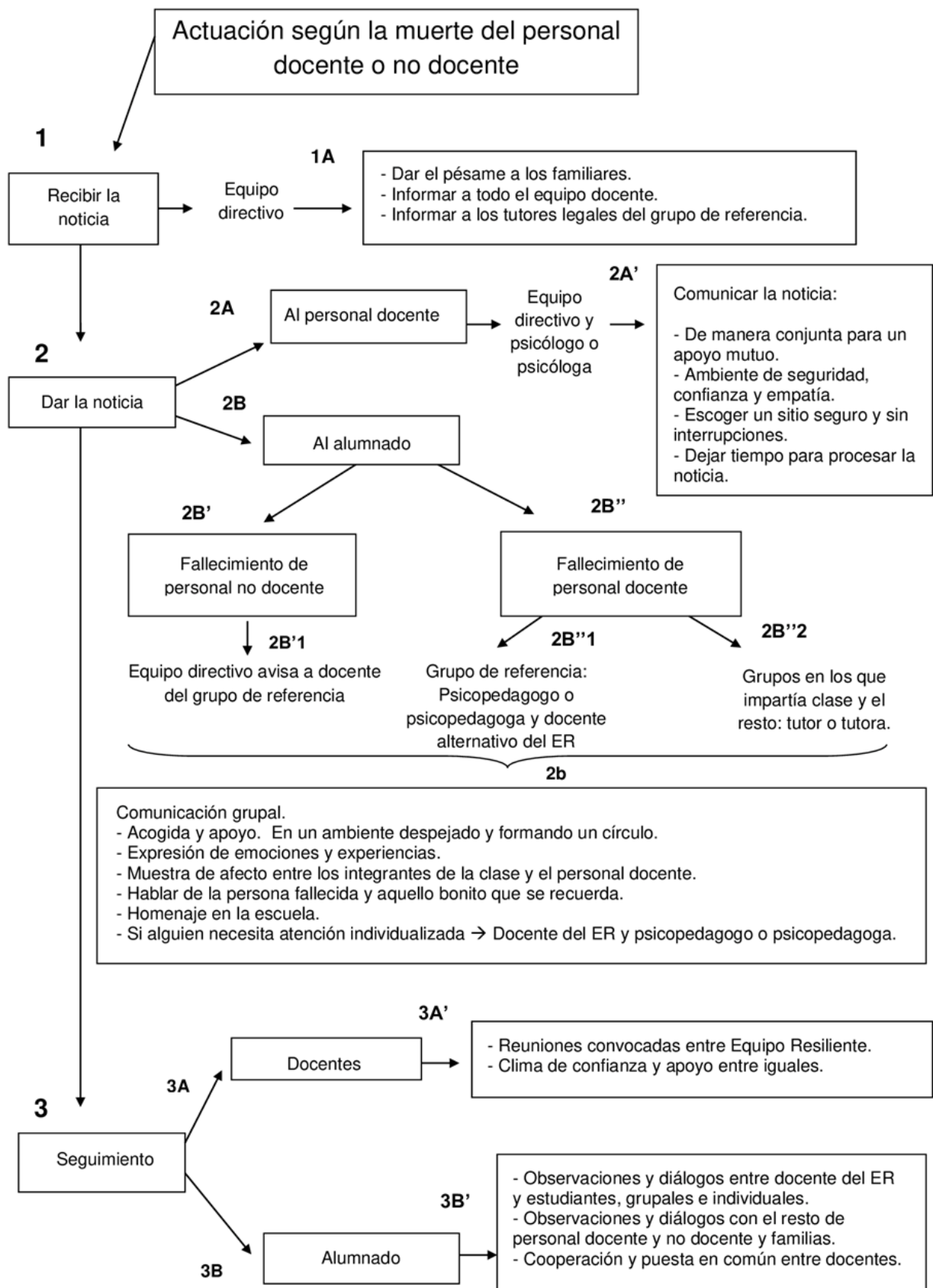


Figura 3. Acciones a realizar en caso de muerte de un o una docente o el personal no docente.

Tabla 8

Hoja de registro de los y las miembros del Equipo Resiliente y lo pactado en las reuniones

Fecha	
Asistentes	
Casos de muerte en el centro educativo	
Conclusiones extraídas	
Propuestas de mejora planteadas	
Modificaciones pactadas	

Tabla 9

Resultados esperados a partir de la evaluación del PAMD

Apartado	Preguntas del cuestionario del equipo directivo	Preguntas del cuestionario del equipo docente	Preguntas del cuestionario del psicopedagogo o de la psicopedagoga	Respuesta esperada
Coordinación	<p>Escriba tres adjetivos que definan la coordinación con el Equipo Directivo a la hora de comunicar la noticia.</p> <p>¿Cómo ha sido su coordinación con el ER?</p>	<p>¿Cómo describiría el contacto con los familiares del alumnado que ha sufrido la pérdida?</p> <p>¿Cómo ha sido la comunicación de la noticia hacia el resto de agentes de la comunidad escolar?</p>	<p>¿Cómo describiría su contacto con el Equipo Directivo a la hora de comunicar la noticia?</p>	<p>Se pretende inicialmente que todos los y las miembros contesten con sinónimos de “buena, comunicativo, coordinado y basado en la confianza”.</p> <p>Pese a ello, si las calificaciones de “difícil” o “complicada” aparecen, para solucionar las pequeñas dificultades en momentos de tensión o complejidad que pueda haber, la comunicación asertiva se presenta como la clave fundamental.</p>
	<p>¿Cómo se ha sentido usted a la hora de dar la noticia al alumnado respecto a las orientaciones dadas por el PAMD?”</p>	<p>¿Cómo ha vivido la experiencia de informar sobre las noticia de muerte?</p>	<p>¿Cómo se ha sentido a la hora de dar y tratar la noticia al alumnado y el personal docente respecto a las orientaciones dadas por el PAMD?</p> <p>¿Cómo se ha sentido durante el acompañamiento?</p>	<p>Intenta mostrar los sentimientos, pero la única palabra que se pretende eliminar con la aplicación del PAMD es “perdida o perdido” o “sin saber qué hacer”.</p> <p>Para este caso, se espera que los agentes respondan con “seguro o segura por saber lo que debo hacer, un acompañada/o sinónimos”. Aunque también será normal encontrar aquellos que contesten haciendo referencia a la emoción generada: tristes, emocionados, etc.</p>
Sensaciones e indagación personal				

<p>Guía, estructura y contenido</p>	<p>¿Qué le ha resultado relevante y de gran ayuda según el protocolo?</p> <p>¿Qué aspecto o aspectos del PAMD considera, según su propia aplicación, que son ineficaces y deberían de ser cambiados?</p> <p>¿Qué acciones que no se nombran en el PAMD le han resultado efectivas y cree que deberían aparecer reflejadas?</p>	<p>¿Qué aspecto o aspectos destacaría, tanto positivamente como negativamente, en cuanto al apoyo y el clima formado por parte del resto de personal?</p> <p>¿Qué le ha resultado efectivo según el protocolo y/o qué cambiaría?</p> <p>¿Qué aspectos que consideras relevantes no aparecen en el protocolo propuesto?</p>	<p>¿Qué acciones que no se nombran en el PAMD le han resultado efectivas y cree que deberían aparecer reflejadas?</p> <p>¿Qué aspecto o aspectos considera según su propia aplicación que son ineficaces?</p> <p>¿Qué le ha resultado efectivo según el protocolo y/o qué cambiaría?</p>	<p>Persiguen la reelaboración constante del PAMD para que se pueda adaptar todo lo posible a cada uno de los centros educativos.</p> <p>Por tanto, se espera que el personal docente diga que el hecho de saber a quién debe de comunicar las distintas informaciones y cómo hacerlo sea el punto fuerte del PAMD, aumentando incluso algunos puntos que puedan ser de ayuda para el resto.</p> <p>Aunque, los aspectos negativos, dependen de las persona y del centro, ya que puede que en algunos las relaciones entres docentes o familias no sea la más adecuada y esto rompa el trabajo en red que exige el protocolo, que el personal psicopedagógico no esté presente cuando el centro escolar lo desee, como en el caso del PAMD, o que simplemente no se muestre un compromiso con la atención de las necesidades individuales.</p>
<p>Implicación y beneficio</p>	<p>¿Cómo definiría su implicación y trabajo en el ER?</p> <p>¿Cuáles han sido sus mejoras personales y las del alumnado que ha sufrido la pérdida?</p>	<p>¿Cuál ha sido su presencia en las reuniones del Equipo Resiliente?</p>	<p>¿Cómo definiría su implicación, coordinación y trabajo en el ER?</p> <p>¿Cuáles han sido sus mejoras personales y las del alumnado que ha sufrido la pérdida?</p>	<p>Van unidos de la mano. Cuanto mayor sea el sentimiento interior y las ganas por resolver las adversidades, mayores son los beneficios.</p> <p>La idea es conseguir que digan “<i>cien por cien</i>” o “<i>total</i>” para que en la siguiente se obtengan “fortaleza interna, habilidades para la vida, actitudes de afecto y apoyo”.</p>

Específico

- ¿Cuánto se ha tardado en avisar al ER?

- La respuesta óptima está en el rango de 1 a 3 horas. Entendiendo todas las posibles situaciones, se pone el límite de un día, nunca superando este.