



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

La muerte en Educación Secundaria desde la Orientación Educativa

Presentado por: Magalí del Castillo Blaise
Tipo de trabajo: Propuesta de intervención
Director/a: Miguela Domingo Centeno

Ciudad: Barcelona
Fecha: 24/01/2019

Agradecimientos

Acompañados, los caminos se hacen más llevaderos. Han sido unos meses intensos, con momentos de gran disfrute, nervios, obnubilación, adrenalina, pero también tranquilidad. No sería justo dejar un espacio sin agradecer a todas aquellas personas que, de algún modo u otro, me han regalado momentos para sugerir, aportar, cuestionar, preguntar, generar diálogo y conversaciones reveladoras que han sido de enorme ayuda para enriquecer personal y académicamente estas líneas de diferentes colores.

A mi directora, Miguela Domingo, por su entera disponibilidad y flexibilidad, arrojando luz y orden en momentos de desorientación e infundirme la importancia del rigor y la honestidad. Gracias por tu conocimiento y acompañamiento.

Por el amor incondicional de mi familia, que siempre ha creído en mí. Por darme la libertad de hablar de todo aquello que, para vosotros, no siempre fue fácil. Vuestra infinita generosidad hace que todo siempre tenga sentido.

A mi pareja, por su extraordinaria y sobrenatural paciencia, animándome incansablemente con su singular perseverancia y optimismo. Gracias, de corazón.

A mis amistades, por su ánimo, preocupación y aliento constantes.

A mi tutor personal del centro de prácticas, Amadeu Castells, por invitarme a salir de mi zona de confort y sacudir los prejuicios siempre con humor, transgresión y afecto. Al profesor Benet Martín, por dedicarme su tiempo incondicional y responder a mis preguntas. Me habéis brindado la oportunidad de conectar lo ideal con lo real y compartir vuestras valiosas experiencias.

A los educadores del curso de formación continuada de acompañamiento en las pérdidas, por aproximarme a su cotidianidad y experiencia en primera línea.

Gracias, muy especialmente, a Xusa Serra, por impregnarme de su sabiduría y permitirme vivir la magia creada en el taller de duelo. Fue un gran regalo.

A los que se marcharon, que siguen estando. Todos vosotros habéis hecho de este trabajo mi principal fuente de inspiración.

Resumen

Son numerosos e incontables los retos a los cuáles se enfrenta continuamente la comunidad educativa para mejorar y adaptarse a una sociedad en constante cambio. Habiendo normalizado progresivamente muchos de sus tabús, este trabajo trata el menos estudiado: la muerte y su abordaje en la educación secundaria. Hasta el momento, los profesionales¹ han recurrido a diferentes estrategias paliativas para canalizar situaciones trágicas de pérdidas en su centro educativo. Sin embargo, desde la serenidad, la inclusión de esta temática en el currículo educativo de las distintas asignaturas podría constituir una potencial fuente pedagógica para el desarrollo de la inteligencia emocional, dando mayor calado transversal y tridimensional al despliegue de las diferentes competencias básicas. El Aprendizaje Servicio se presenta como una metodología apropiada para la inclusión de la Pedagogía de la Muerte y su didáctica en el plan de estudios, otorgándole mayor peso al enfoque preventivo complementando en su objetivo una mejor elaboración de estrategias de afrontamiento y procesos de duelo saludables, cuando es preciso intervenir desde un enfoque paliativo. Una vez evaluadas las actividades propuestas a partir del Plan de Acción Tutorial, se prospecta una posible vinculación de dichas acciones a un nivel más profundo de transversalidad mediante la integración en cada una de las áreas curriculares y extendiendo la acción al resto de la comunidad educativa en todos los niveles.

Palabras clave: pérdidas en secundaria, enfoque preventivo, transversalidad, Plan de Acción Tutorial, Aprendizaje Servicio.

¹ En la redacción de este trabajo se ha optado por asignar un solo género para facilitar la lectura. Así, serán usadas las palabras niños, alumnos, compañeros, profesores, etc. para referirse también a niñas, alumnas, compañeras, profesoras, etc.

Abstract

There are many and uncountable challenges that the educational community continually faces to improve and adapt to a society in constant change. Having gained increasing normalization in many of its taboos, this work deals with the least studied: death and its approach in secondary education. So far, professionals have resorted to different palliative strategies to channel tragic losses situations in their educational center. However, from serenity, the inclusion of this topic in the educational curriculum of the different subjects could constitute a powerful pedagogical source for the development of emotional intelligence, giving greater transversal and three-dimensional depth to the deployment of the different basic competences. The Learning Service is presented as a methodology conducive to the inclusion of the Pedagogy of Death and its teaching, giving greater weight to the preventive approach complementing in its goal a better development of coping strategies and healthy grieving processes, when it is necessary to intervene from a palliative approach. Once the activities proposed from the Tutorial Action Plan have been evaluated, a future inclusion of these actions at a deeper level of mainstreaming is envisaged through integration in each of the curricular areas and extending the action to the rest of the educational community in its whole.

Keywords: losses in Secondary, preventive focus, cross-cutting component, Action Plan Tutorial, Service-Learning.

Índice general

1. INTRODUCCIÓN	7
2. JUSTIFICACIÓN	8
2.1 Justificación	8
2.2 Planteamiento del problema.....	8
2.3 Objetivos	10
3. MARCO TEÓRICO	11
3.1 Aproximación histórica del concepto de muerte.....	11
3.2 Desarrollo cognoscitivo de la muerte en la infancia y la adolescencia	12
3.3 Pérdidas significativas y duelo.....	16
3.4 Marco legislativo del tratamiento curricular de la muerte	17
3.5 La muerte y las pérdidas en el contexto educativo	19
3.6 Enfoques didácticos de la vida, la muerte y el duelo	20
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	22
4.1 Contextualización del entorno y el alumnado.....	22
4.2 Niveles de intervención (fases)	23
4.3 Objetivos de la propuesta.....	28
4.4 Contenidos de la intervención (actividades)	28
4.5 Recursos humanos y materiales	52
4.6 Temporalización	53
4.7 Evaluación de las actividades	54
4.8 Evaluación de la propuesta.....	56
5. CONCLUSIONES	61
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	64
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
8. ANEXOS	71
8.1 Anexo I: modelo de entrevista familiar	71
8.2 Anexo II: inventario de ansiedad ante la muerte (DAI)	72
8.3 Anexo III: material taller de duelo	74

Índice de tablas

Tabla 1. Comprensión de la muerte y manifestaciones del duelo.....	13
Tabla 2. Valor de la vida en cada estadio del desarrollo moral	15
Tabla 3. Competencias básicas y contenidos relacionados con la pérdida.....	18
Tabla 4. Plan de Acción Tutorial 1r ciclo de ESO	29
Tabla 5. Plan de Acción Tutorial 2º ciclo de ESO.....	31
Tabla 6. Actividades incluidas en el PAT a partir de la metodología ApS.....	34
Tabla 7. Competencias básicas señaladas en el Decreto 187/15 y sus dimensiones.....	34
Tabla 8. Actividad 1: carrozas fúnebres	35
Tabla 9. Rúbrica evaluación actividad 1	37
Tabla 10. Actividad 2: ecoauditoría en el aula	38
Tabla 11. Rúbrica evaluación actividad 2	40
Tabla 12. Actividad 3: muerte súbita en el deporte.....	41
Tabla 13. Rúbrica evaluación actividad 3.....	42
Tabla 14. Actividad 4: encuentros intergeneracionales	43
Tabla 15. Rúbrica evaluación actividad 4	44
Tabla 16. Actividad 5: causas solidarias ante desastres y guerras	45
Tabla 17. Rúbrica evaluación actividad 5	46
Tabla 18. Actividad 6: taller sobre el duelo	47
Tabla 19. Rúbrica evaluación actividad 6.....	49
Tabla 20. Actividad 7: creación de un blog: <i>Espacio abierto a la vida</i>	50
Tabla 21. Rúbrica evaluación actividad 7	51
Tabla 22. Temporalización de la propuesta y las actividades	53
Tabla 23. Guion entrevista sobre concepciones acerca de la muerte.....	54
Tabla 24. Cuestionario de necesidades	57
Tabla 25. Medición de la coherencia interna	58
Tabla 26. Matriz DAFO	60

Índice de figuras

Figura 1. Competencias emocionales	9
Figura 2. Evolución de los estilos de enseñanza-aprendizaje.....	22
Figura 3. Fases de una propuesta de mejora con la evaluación integrada.....	23
Figura 4. Principales actores del proceso	25
Figura 5. Pizarra de las <i>personas que merecen un castillo</i>	47

1. INTRODUCCIÓN

En la condición humana encontramos consciencia de miedo, dolor, vergüenza, angustia, ira, creencias, simbolismos y un sinfín de matices que nos llevan a adoptar variadas formas de expresión social que conducen a la construcción de tabúes.

A lo largo de la historia, se constatan numerosos períodos en que algunas cuestiones fueron infranqueables y con el paso del tiempo ganaron espacio para su debate y apertura emocional. Son claros ejemplos las drogas o la sexualidad, cuyo abordaje era inimaginable hace cuarenta años dentro de un aula escolar y actualmente forman parte del currículo educativo con progresiva normalización.

En los últimos años, se pide a la comunidad educativa que prepare al alumnado para afrontar diferentes aspectos de la vida, tales como la convivencia, la educación emocional, la sostenibilidad o la alimentación. Sin embargo, la muerte sigue siendo una cuestión desplazada de nuestra cotidianidad y prácticamente obviada en nuestro marco legal vigente. Ramos-Pla, Gairín y Camats (2018) señalan que es un concepto en regresión habiéndose convertido en el gran tabú imperante en nuestra sociedad occidental.

Todos los centros educativos y sus familias podrían afirmar haber vivido experiencias de pérdida. Muchos de ellos refieren el fuerte impacto emocional en la vida del aula y a veces de todo el centro, entorpeciendo el dinamismo y la alegría que se respira habitualmente en la escuela. Ante un hecho que irrumpe imprevisiblemente, los educadores miramos de paliarlo de la mejor manera posible, generalmente con escasos recursos personales y pautas sólidas para abordarlo. A pesar de todo, parece haber consenso entre los profesionales que intentar ocultar, disfrazar o edulcorar situaciones relacionadas con la muerte ante los niños y adolescentes solo hace que acrecentar prejuicios y mitos, privarles del derecho a saciar su curiosidad y minimizar su capacidad de comprender una realidad tan cercana como evidente. Tenemos la responsabilidad moral de profundizar, afrontarlo desde una educación de la consciencia y abogar por el cultivo emocional de toda la comunidad educativa.

Llevando consigo una aparente contradicción, la educación para la vida es inherente a la educación para la muerte, a su vez, siendo paradójico que un fenómeno tan universal pueda ser percibido de tantas maneras distintas en función de cada cultura y sus contextos interindividuales.

Así, en estas páginas se presenta una propuesta de intervención desde el rol del orientador educativo, con enfoques preventivo y paliativo, poniendo de relieve el valor del primero para un óptimo abordaje e intervención del segundo. Las líneas que prosiguen pretenden ser una invitación a cuestionar el paradigma del cual estamos partiendo para elaborar nuestras ideas sobre la muerte.

2. JUSTIFICACIÓN

2.1 Justificación

Las experiencias de pérdidas en el entorno personal y las observaciones derivadas de las mismas han sido el detonante para la elección de este tema. Al constatar en primera persona escasez de recursos intentando comprender y afrontar las diferentes reacciones y actitudes que tenemos frente a las experiencias de muerte, en determinadas situaciones familiares el acompañamiento se volvió una tarea compleja, llevada con la mejor intención, pero generando impotencia, frustración y torpeza en frases que resultaban, cuando menos, poco eficaces.

Por otro lado, al contrastar los diferentes relatos y estudios de los profesionales de esta materia compruebo que la pedagogía de la vida y la muerte es una cuestión emergente y me alinee con la convicción de que el cambio de paradigma es posible desde una educación de la consciencia, abogada en los trabajos de Bisquerra (2011) y De la Herrán y Cortina (2006). A pesar de ser un tema en auge, Ramos-Pla y Camats (2016) reivindican la necesidad de crear un consenso sólido en la comunidad educativa a partir de la investigación de estrategias de abordaje y el contraste de metodologías educativas.

Otra razón de peso para profundizar en esta temática es la inquietud por encontrar respuestas a: ¿Por qué solemos evitar hablar de la muerte? En nuestro imaginario colectivo solemos vivir sin tener presente que la muerte forma parte de la vida y se concibe como una expresión de nuestra debilidad (Díaz, 2004). Ramos et. al (2018) aluden al valor del individualismo y la preservación de la vida en la cultura occidental como influencia en la pérdida de valores comunitarios y espirituales. Junto con la secularización creciente de la población joven estos elementos marcan el vacío en la educación espiritual y el entender contemporáneo de la muerte y sus actitudes.

2.2 Planteamiento del problema

Quizás el origen del tabú nace cuando empezamos a ahondar en esta cuestión: entramos en disonancia con nuestros propios valores y en la propia moralidad de abordar un tema que, como educadores y personas, consideramos tan íntimo y privado. Al intentarlo, se abren muchos melones a la vez y, asimismo, nos topamos con cuestiones tan filosóficas como la propia trascendencia y el sentido de nuestra existencia, emergiendo dolor y consternación ante lo abrumador y acuciante que resulta el no tener una respuesta única que nos tranquilice para siempre.

Según Esquerda y Agustí (2010) un adolescente con dieciocho años ya ha observado unas dieciocho mil muertes, una gran parte de ellas, a través de los medios

de comunicación y la ficción (a partir de los cuales se crean vínculos entre muerte y violencia), así como también es muy probable que a esta edad hayan sufrido el dolor de la pérdida de un ser querido.

Si la comunidad educativa aspira a educar para la vida y favorecer el desarrollo integral de las personas, en valores como la responsabilidad, la empatía, la libertad personal, la gestión de las emociones, la resiliencia o el empoderamiento - en ocasiones términos desvirtuados por su frecuente mediatización - y ante la certeza de que el adolescente en su vida escolar experimentará con toda probabilidad experiencias de muerte y pérdida, se hace imperativo ahondar, no sólo en estrategias de acompañamiento educativo (enfoque paliativo), sino en la perennidad de la pérdida en el entorno escolar (enfoque transversal y preventivo).

Según Bisquerra y Pérez (2007) un buen conocimiento de las competencias emocionales favorece una adecuada gestión de los cambios y las variaciones del contexto que se producen a lo largo de la vida. Dichas competencias se ven representadas en forma de pentágono:

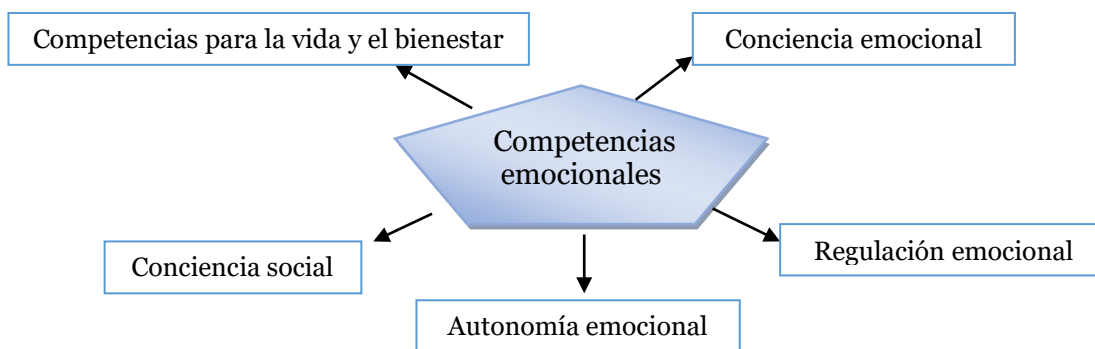


Figura 1: Competencias emocionales. Fuente: Bisquerra y Pérez (2007)

Los adolescentes están inmersos en la diversidad cultural de su contexto y son sensibles a los cambios que se producen en él. Ello supone un panorama favorable para complementar las diferentes visiones de la muerte en su grupo de referencia. Será fundamental partir de sus conocimientos previos, creencias y tradiciones, fomentando espacios para expresarse libremente, adecuando los recursos para la reflexión y propiciando preguntas alrededor de temas relevantes. La muerte genera muchos interrogantes, a menudo acompañados de una fuerte carga afectiva. De ellos, podemos vislumbrar una potente fuente pedagógica para el desarrollo de diferentes competencias curriculares.

Cabe añadir que, junto a la necesidad de abordar propuestas de intervención en secundaria, la propia transición psicosocial que significa la adolescencia es un proceso de duelo en sí mismo que justificaría parte de la reivindicación de la mirada transversal. ¿Por qué no aprovecharlo como una oportunidad?

En suma, ante una escasa tradición educativa sobre la muerte (Ramos et al., 2018), la dificultad para construir un relato pedagógico que integre todos los matices de la vida y sus pérdidas (Miret, 2016) y a tenor de una visión alentadora abogada por Ramos (2010), en la que denota unas mejores condiciones de tolerancia y reflexión, existe un terreno fértil para seguir cultivando esta asignatura pendiente.

2.3 Objetivos

Objetivo general:

Diseñar una propuesta de orientación para la mejora educativa, integrada, transversal y preventiva, contextualizada en los 4 cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a través del Plan de Acción Tutorial (PAT).

Objetivos específicos:

1. Ubicar la comprensión de la muerte en la oportunidad que brinda para el trabajo emocional y la elaboración de las pérdidas, poniendo en valor la trascendencia del enfoque preventivo y normalizador.
2. Integrar la muerte en el currículo escolar considerando la posibilidad de incluirla dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT) mediante el despliegue de las competencias básicas y transversales.
3. Recoger y sistematizar experiencias educativas de pérdidas y traducirlas en actividades didácticas que permitan el desarrollo de competencias básicas y transversales.
4. Señalar la importancia de la renovación formativa e innovación de prácticas educativas en el colectivo docente, en materia de muerte y duelo.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Aproximación histórica del concepto de muerte

La muerte es un fenómeno observado en todas las culturas de todas las épocas (Tau, 2014), un elemento que se podría definir como transcultural (De la Herrán y Muñoz, 2002); así, se vuelve un concepto ineludible para cualquier grupo humano (Colomo, 2016). En consecuencia, el ser humano en sus diferentes momentos se ha hecho preguntas parecidas sobre la muerte a lo largo de la historia. Ha sido y es objeto de estudio para numerosas disciplinas; por ejemplo: la antropología lo ha hecho con el estudio de los ritos, las creencias y sus símbolos; la medicina particularmente a través de los cuidados paliativos y la observación de pacientes con enfermedades terminales, o la psicología desde los fenómenos psíquicos y mecanismos implicados en la elaboración del duelo o la consciencia de la finitud. Dichas disciplinas (junto a muchas otras) se nutren entre ellas y no formulan sus teorías aisladamente.

Si partimos de su raíz etimológica, «muerte» proviene del latín *mors, mortis*, significando la cesación de la vida (RAE, 2018). Desde una perspectiva biomédica – la que encontramos habitualmente en los libros de texto de las escuelas – la muerte se define como un «fenómeno biológico natural que implica el fin irreversible de las funciones vitales de un organismo que ha sido creado a partir de un nacimiento» (Miret, 2016). Esta definición entraña problemas técnicos, puesto que se ciñe a una mera descripción de un fenómeno observable acotado en el tiempo. Para acercarnos mejor a una definición compleja y holística de muerte, es preciso entenderla desde diferentes perspectivas, resumidas por la *Associació per a la difusió de la filosofia* (2018):

- **Antropológica:** señala los diferentes significados atribuidos en grupos humanos que preceden la elaboración de creencias, expresadas en ritos funerarios y mitos (Larrull, 2005).
- **Religiosa:** incorpora como eje vertebrador en sus diferentes formas la existencia del *alma* y una hipotética vida después de la muerte.
- **Técnico biológica:** ligado a la búsqueda de las causas del envejecimiento (y su posible reversión) y de la determinación del momento exacto de la muerte de un ser humano, considerando en medicina como el cese de la actividad del córtex cerebral y la actividad cardiorrespiratoria, como *muerte cerebral o clínica*.
- **Ética:** esta disciplina también se ve involucrada en tanto en medicina se dictamina la *muerte clínica*, aun cuando se mantiene cierta actividad cardíaca y respiratoria, que posibilita la realización de trasplantes. Junto con la eutanasia, estas dos cuestiones constituyen el objeto fundamental de la disciplina bioética.

Desde la antropología y la sociología se han estudiado diferentes percepciones y derivaciones sociales de la muerte durante la historia. Ariès (2011) denomina una serie de eventos históricos que han hecho modular el concepto social de muerte y sus conductas mayoritarias, desde la *muerte domesticada*, *muerte propia*, *muerte ajena*, *muerte clericalizada*, *muerte medicalizada*, hasta la visión actual que es la de **muerte prohibida e invertida**. Esta última se traduce en una negación de la muerte y de su presencia física, la desaparición del duelo, las pompas fúnebres quedan relegadas a profesionales y se acepta la vivencia del dolor de forma privada y silenciosa. Naranjo (2011) intenta explicar este fenómeno de negación emocional señalando que lo que convierte la muerte en un tabú es porque “sabemos intelectualmente que moriremos, pero no emocionalmente”.

3.2 Desarrollo cognoscitivo de la muerte en la infancia y la adolescencia

De todos los interrogantes que Tau (2014) plantea en su trabajo, resulta interesante detenernos en algunos de ellos: ¿Cuándo aparece el conocimiento de muerte? ¿Se desarrolla gradualmente hasta alcanzar un nivel de adulto estable? ¿Qué piensan los niños y jóvenes sobre la muerte y en qué medida participan las representaciones sociales, creencias y valores del grupo al cuál pertenecen? Es imprescindible tenerlo en cuenta para posteriormente elaborar y adaptar una respuesta pedagógica efectiva.

Si nos centramos concretamente en la dimensión evolutiva, Tau (2014) señala las escasas investigaciones referentes al conocimiento, las percepciones o pensamientos sobre esta temática, así como la relación entre dichos conceptos y su evolución a lo largo del desarrollo. ¿Cómo se construye y cuándo el concepto de muerte? Nagy (1948) explica los procesos por los cuales pasan los niños para comprender la muerte, citados en los trabajos de Tau (2014) y Ladrón de Guevara (2006):

- Entre 3 y 5 años: la muerte puede ser un sueño temporal o una partida, reversible.
- Antes de los 5 años no se manifiesta un reconocimiento de la muerte como un hecho irreversible, pero utilizan con frecuencia la noción de muerte en juegos y narrativas.
- Entre los 5 y los 9 años: la muerte es personificada (animismo) y se comienza a ver como un proceso que nos sucede de acuerdo a determinadas leyes.
- A los 9 años: entienden los aspectos biológicos de la muerte y ésta es inevitable.

Asimismo, autores como Esquerda y Agustí (2010), Díaz (2004), Nolla (2008) y Poch (1996) coinciden en destacar las diferentes características relacionadas con la comprensión de la muerte según la edad:

Tabla 1. Comprensión de la muerte y manifestaciones del duelo

EDAD	COMPRENSIÓN DE LA MUERTE	MANIFESTACIONES
<i>0-2 años</i>	No existe una comprensión de la muerte como tal	Inquietud, irascibilidad, disminución de la actividad, alteraciones del sueño (llanto nocturno), pérdida de peso.
<i>2-5 años</i>	La muerte es temporal e irreversible. Relacionado con el dormir. Los difuntos siguen viviendo de alguna forma (el “cielo” es un lugar concreto).	Formulación de preguntas (muy concretas y repetitivas). Trastornos alimentarios, del sueño y control de esfínteres (regresión). Berrinches. Miedo al abandono (<i>¿Tú también morirás?</i>) Sentimiento de culpa, egocentrismo infantil y pensamiento mágico: <i>¿pensé o dije alguna cosa que provocara su muerte?</i>
<i>6-10 años</i>	La muerte es personificada como un espíritu (esqueleto, fantasma...). El pensamiento se vuelve más elaborado y complejo (interés por las causas). Curiosidad sobre la muerte y preguntas más complejas (<i>¿Qué significa morirse?, ¿Dónde va una persona cuando muere?</i>) La muerte no es universal (<i>Sucedo a otros, no a mí</i>).	Comportamientos agresivos. Disminución del rendimiento escolar (dificultades de atención y concentración, pensamiento disperso). Sentimientos de abandonamiento y miedo. Manifestaciones psicósomáticas (dolor de cabeza, dolor de estómago, mareos, palpitaciones, dolores torácicos...) Alteraciones del sistema inmunitario (resfriados, gripe...)
<i>A partir de los 11 años</i>	Maduración cognitiva hacia una comprensión de la muerte como fenómeno irreversible y universal.	Estados emocionales alterados (culpabilidad, rabia, vergüenza). Estación de alteración y ansiedad sobre la propia muerte. Cambios de humor (emociones intensas) Miedo al rechazo y a ser diferentes del resto de compañeros. Trastornos alimentarios y del sueño. Culpabilidad por haber sobrevivido.

Fuente: Prisma Formació Psicopedagògica (2018)

Tau (2014) concluye que la muerte constituiría una noción compleja de la que derivarían otras subnociones, las cuáles se irían adquiriendo de forma progresiva y secuenciada:

- **Universalidad:** todos los seres vivos se mueren.
- **Causalidad:** la muerte siempre es producida por una causa de la que es efecto.
- **Irreversibilidad:** no es posible volver a vivir una vez que se ha muerto.

Willis (2002) añade también la **terminalidad** y la **inevitabilidad**, influyendo en cualquier caso en el nivel de desarrollo de los niños.

Ramos (2010) hace la diferenciación en la **adolescencia** de las etapas del Primer Ciclo de ESO (de 13 a 15 años) y el Segundo Ciclo de ESO (16 años). En el primero destaca que el preadolescente tiene poco control de sus emociones, mostrando mayor susceptibilidad ante situaciones dónde se le infantiliza y oponiéndose al adulto como forma de autoafirmación. En cuanto al segundo ciclo, el autor destaca que el período de **causalidad** ya está totalmente desarrollado en todas sus vertientes, ya que disponen de un conocimiento más extenso sobre la muerte, a partir de experiencias vitales personales, los medios de comunicación, internet, amistades y vivencias de sus coetáneos. Como resultado de un fallecimiento, repentinamente pueden verse abocados a asumir el rol de adultos. Necesitarán permiso y espacio para elaborar el duelo. Es especialmente relevante que se muestren reacios a expresar sentimientos fuera de su círculo de amistades, por lo tanto, será importante tejer una amplia red de apoyo para facilitar este proceso.

En síntesis, abarcando desde los doce hasta los dieciocho años, los jóvenes en esta etapa son extremadamente vulnerables cuando pierden a alguien querido.

Kohlberg (1992), continuador del trabajo de Piaget, postula en su Teoría del Desarrollo Moral una secuencia evolutiva de seis etapas organizadas en tres niveles: Preconvencional o Premoral (4-10 años), Convencional (10-13 años) y Postconvencional o principios morales autoaceptados (a partir de los 13 años). En tanto en cuando el valor de la vida es latente en cualquier sociedad, Hesse (1965) citado por Posada (s.f) vincula los estadios del desarrollo moral de Kohlberg con la interiorización del valor del fin de la propia vida:

Tabla 2. Valor de la vida en cada estadio del desarrollo moral

Estadio 1	Se entremezcla con los objetos físicos y en la condición social de los atributos físicos del que posee dichos objetos
Estadio 2	Instrumento para satisfacer las necesidades del sujeto o de otras personas
Estadio 3	Basado en la empatía y el afecto de los miembros de la familia
Estadio 4	La vida es sagrada, tiene su orden moral y religioso de derechos y deberes
Estadio 5	Bienestar de la comunidad y derecho humano universal
Estadio 6	La vida es sagrada y representa un valor humano universal de respeto hacia el individuo

Fuente: adaptado de la ponencia de Posada Gómez (s.f)

En la adolescencia, se presupone un tránsito hacia el estadio 6. La maduración moral completa está estrechamente vinculada a la respuesta que cada uno da sobre el sentido de la vida. Sin embargo, en un aula no siempre encontramos un mismo nivel de alcance de este último estadio, de ahí que también se promocióne una educación en valores que favorezca este desarrollo moral y que, por extensión, según Elorrieta-Grimalt (2012) ayudaría a una mejor comprensión del fin de la vida.

Es importante prestar atención a la distinción entre ética y moral, términos a menudo usados indistintamente, pero trascendentes en la construcción de significados. Sucintamente, Knüppe (2004) refiere esta diferencia explicando la moral como el conjunto de reglas existentes en una comunidad (sociedad, familia, cultura) y la ética como una disciplina que a partir de la moralidad busca construir principios universales sobre «lo que está bien y lo que está mal». De ahí la importancia que, según el nivel de desarrollo moral alcanzado, los valores morales y los principios éticos que se posean condicionarán las actitudes y comportamientos frente a la muerte y sus inherentes reflexiones.

Jackson (1974), citado por López, Sueiro y López (2004) indica que el adolescente quiere comprender lo que la muerte significa para él y que, de su reflexión y preocupaciones, derivarán actitudes dispares y complejas. Grollman (1974), citado por los mismos autores, señala que en esta etapa ya existe una comprensión total de los conceptos de universalidad, inevitabilidad e irreversibilidad, aunque la muerte sigue siendo un concepto lejano que a él no le atañe (véase la **fábula de invencibilidad** característica en esta etapa). Este autor también denota que en esta fase el pensamiento lógico-abstracto coge progresivamente más fuelle, siendo mayor su capacidad de introspección, por lo que el miedo y la ansiedad ante la muerte podrían ser la antesala de la posterior aparición de cuadros psicopatológicos.

¿Cómo se apropia el adolescente del concepto de muerte?, ¿Cómo la vive? ¿Cuáles son sus preocupaciones, miedos y necesidades cuando se produce la pérdida de un ser querido? Incluso antes de que se presente, ¿Qué interés tiene entorno a esta cuestión? Los niños perciben la muerte, no como un adulto, pero la sienten, la sufren y viven procesos de duelo (Ramos et al., 2018). Evitar hablar de ella para protegerlos del dolor y silenciarla, no hace más que acrecentarlo y condicionar el proceso de duelo.

3.3 Pérdidas significativas y duelo

Bowlby (1990) acuña el concepto de «**vínculos primordiales**», es decir, vínculos relacionales imprescindibles que crean emociones intensas, de manera que la pérdida real o percibida desata emociones de ansiedad y desesperanza. Por lo tanto, el sentimiento de pérdida implica un vínculo previo con un ser querido, un objeto, una situación geográfica o una situación vital con la cual nos identificamos que, al perderla, se convierte en una **pérdida significativa**. Durante nuestra existencia vivimos diversas muertes y pérdidas significativas con las consiguientes reacciones derivadas del proceso de duelo. Cómo vivamos cada una de ellas dependerá en parte del vínculo que hayamos generado previamente.

Palol (2013) destaca la importancia que tienen estas pérdidas significativas, ya que pueden ser una valiosa fuente pedagógica para abordar esta temática en la escuela. Nomen (2007) define 4 tipos de pérdidas:

- **Pérdidas relacionales:** tipos de pérdidas relacionadas con las personas que nos rodean y que son importantes en nuestra vida. En este grupo se contempla la muerte de personas cercanas, el cese de las relaciones, los abandonos, las privaciones afectivas y los abusos.
- **Pérdidas intrapersonales:** aquellas que tienen que ver con nosotros mismos y con nuestro cuerpo, es decir, de nuestras capacidades intelectuales o físicas.
- **Pérdidas materiales:** relacionadas con objetos o posesiones.
- **Pérdidas evolutivas:** relacionadas con las fases de nuestro ciclo vital (infancia, adolescencia, juventud, edad adulta y senectud) que en sí mismas implican distintos cambios y también conllevan procesos de duelo.

Este tipo de pérdidas también pueden acarrear dolor y en ocasiones pasar desapercibidas. Los niños y adolescentes pueden sufrir, ya sea propiamente como en su contexto más próximo, separaciones, divorcios, rupturas familiares, enfermedades graves o trastornos, cambio o pérdida de domicilio o área geográfica por migración, pérdidas económicas, la muerte de una mascota, etc. Es importante sostener una mirada amplia hacia este tipo de pérdidas, pues veremos reflejada su perennidad a lo

largo de nuestras vidas. Será a través de ellas que se producirá el **duelo**, un proceso vital y universal que los seres humanos experimentamos ante una pérdida significativa, siendo de diferente intensidad y suponiendo un proceso de desvinculación que se puede presentar como una posibilidad de maduración o un riesgo de cronificación (Miret, 2016).

3.4 Marco legislativo del tratamiento curricular de la muerte

Si acudimos a consultar la base normativa vigente en las fuentes oficiales disponibles, vemos que en la **Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**, que establece modificaciones respecto a la **Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)** son prácticamente inexistentes, en ambos documentos, referencias explícitas respecto al tratamiento pedagógico de la muerte. De manera más subliminal y/o implícita, sí podemos apreciar una constante en la mención del desarrollo de distintas competencias y los fines últimos de la educación, pero en ningún caso interpelando directamente el abordaje de la muerte desde su transversalidad ni su relación con el desarrollo de las competencias emocionales.

En la última actualización de marzo de 2018, en referencia a las competencias transversales, se menciona «la aceptación del cambio» que podría sugerir el desarrollo de dichas competencias utilizando como base la pedagogía de la muerte y el duelo.

En el **Decreto 187/2015 de Ordenación de las Enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria** del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* sí aparecen alusiones a la muerte circunscritas en la dimensión cultural y artística de la Competencia 7, en la cual, se destaca entre los aprendizajes esperados, «entender cómo las diferentes sociedades han interpretado y expresado su concepción y cosmovisión del mundo, sus sentimientos y creencias ante la vida y la muerte, sus relaciones sociales y sus aportaciones técnicas para dar respuesta a las diferentes necesidades» (2015, p. 179).

Asimismo, en los criterios de evaluación del segundo curso se hace referencia a la muerte desde un punto de vista demográfico-estadístico (natalidad, mortalidad...). Por último, en 4º curso de la ESO existe la optativa de Filosofía (*Cultura y valores cívicos*) los contenidos de la cual se contemplan *La muerte y el sentido de la vida*.

En aras de justificar la transversalidad de la muerte en el currículo, si cogemos como referencia el desarrollo del trabajo competencial, Miret (2016) propone, a modo de propuesta, el trabajo aplicado de algunos contenidos relacionados con las pérdidas, que podrían ser trabajados en el aula:

Tabla 3. Competencias básicas y contenidos relacionados con la pérdida

Competencias comunicativas	
Competencia lingüística y audiovisual	Diferentes lenguajes en el acompañamiento y la elaboración del duelo.
Competencias artística y cultural	Manifestaciones artísticas en la elaboración del duelo. El duelo en las diferentes culturas.
Competencias metodológicas	
Tratamiento de la información y competencia digital (transversal)	Noticias en los medios de comunicación: televisión, radio, prensa, internet...
Competencia matemática	Trabajo estadístico: esperanza de vida, índice de mortalidad, pirámides de edad, árbol genealógico...
Competencia de aprender a aprender (transversal)	Autoconocimiento, gestión de las propias capacidades y recursos personales para hacer frente a contingencias de la vida.
Competencias personales	
Competencia de autonomía e iniciativa personal (transversal)	Tomar decisiones con autonomía y coherencia con las propias convicciones. Control y gestión emocional. Autoconocimiento.
Competencias para convivir y habitar el mundo	
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Trabajo de los valores, actitudes y responsabilidad hacia uno mismo, hacia los otros y hacia el entorno.
Competencia social y ciudadana (transversal)	Comprender la realidad social (migraciones, situaciones vulnerables, discapacidades...), actitud solidaria, participación de la vida de la comunidad (situaciones de duelo, despedidas...). Finitud de la vida (Rodríguez, De la Herrán y Cortina, 2015).

Fuente: Prisma Formació Psicopedagògica (2018)

3.5 La muerte y las pérdidas en el contexto educativo

¿Por qué procesos evolutivos transitan los niños y adolescentes al vivir una muerte producida en su centro educativo? Cuando inexorablemente un centro queda invadido por la noticia de la pérdida de algunos de sus miembros (un alumno, docente, familiar de alumno, personal del centro), ante el aturdimiento de la situación y muy especialmente cuando no ha habido una experiencia previa, la comunidad debe enfrentarse con cierta sensación de premura a la pregunta: ¿Cómo vamos a acompañar a nuestros alumnos ante esta terrible noticia? (Serra, 2014).

Miret (2016) destaca en su libro las diferentes causas que provocan resistencias entre docentes y otros profesionales a la hora de abordar el tema de la muerte:

- Vivencias personales que se han tenido sobre la muerte.
- Situación personal o familiar: puede que se esté viviendo un proceso de duelo, una situación de crisis, etc.
- Miedo a no poder controlar las reacciones emocionales propias y las de los infantes o jóvenes que tengan a su cargo.
- Reticencias de otros docentes o profesionales a abordar la cuestión.
- Sentimiento de no estar autorizado a hablar de un tema que socialmente se oculta.
- Complejidad en la gestión de la diversidad cultural y religiosa en un aula y/o centro.
- Desconocimiento y falta de recursos, orientaciones o pautas sobre cómo afrontar la muerte y las pérdidas.

En cambio, De la Herrán y Cortina (2006) explican las diferentes estrategias empleadas por el profesorado ante una pérdida significativa y un choque emocional en el centro educativo:

- **Estrategia evasiva:** se caracteriza por relegar, tapar u ocultar la situación.
- **Estrategia substitutiva:** reemplazar el tema central por otros contenidos circundantes.

Tanto la estrategia evasiva como la substitutiva ejercen una función de desdramatización y descentralización de la vivencia como foco de atención. Esto puede entrañar el inconveniente de desatender posibles necesidades concretas del alumnado.

- **Estrategia sólo emocional:** caracterizada por muestras de calidez, estima, proyecciones afectuosas del dolor vivido o imaginado en el otro. Se desarrolla mediante el consuelo, ayudando desde la empatía centrada en el adulto. Tiene como ventaja la satisfacción inmediata de necesidades de afecto, comprensión y seguridad emocional. El inconveniente principal es la atracción extraordinaria, amplificando emociones en el infante hasta límites no espontáneos.

- **Estrategia tradicional:** se articula mediante respuestas predeterminadas y rápidas que a veces no responden a ninguna pregunta concreta. Se acompaña de seguridad y certidumbre, dotando de argumentos con la intención de ser útiles con el fin de ayudar a la desvinculación del dolor o sufrimiento inmediato. La validez de esta estrategia está cuestionada en la medida que puede no ser compartida por el sujeto que está en proceso de duelo y su ineficacia a largo plazo.
- **Estrategia didáctica o educativa:** es la única estrategia no centrada en el adulto. Estaría organizada a partir de propuestas planificadas y personalizadas, fundamentadas y contrastadas científicamente, sujetas a investigación reflexiva para un cambio evolutivo, personal y social. Se organiza desde el conocimiento compartido, la sensibilidad y el respeto al niño, dirigida hacia una mayor comprensión de la vida-muerte y una mayor complejidad de la consciencia. Requiere cierta humildad, sensibilidad y sensatez auto formativa por parte del adulto acompañante, suficiente madurez personal y una adecuada coordinación entre padres y educadores.

3.6 Enfoques didácticos de la vida, la muerte y el duelo

Poch (1996) y Nolla (2008), refiriéndose a la educación para la vida, la muerte y el duelo, hacen la distinción entre la **pedagogía de la vida y la muerte** y la **pedagogía del duelo**. De la Herrán y Cortina (2006) y Arnaiz (2003) lo hacen denominando, respectivamente a las anteriores, la **intervención educativa preventiva** y **paliativa**, enmarcado en la educación para la muerte y didáctica de la muerte.

Empleando los mismos términos, la **pedagogía del duelo** o intervención **paliativa** se aplica en situaciones en la cuales el contexto exige la utilización de recursos como el acompañamiento, el consuelo o el alivio del dolor. Sin embargo, la **pedagogía de la vida y la muerte** como enfoque **preventivo** se sitúa en la construcción del sentido de la vida, la elaboración verbal de la muerte y de la pérdida, sus emociones y el mismo valor atribuido a su inherente cotidianidad.

Además, Arnaiz (2003) añade en la pedagogía de la muerte todo lo que queda agrupado en aquellas metodologías, actitudes, conceptos y habilidades que permiten a los alumnos dotarse de recursos intelectuales y afectivos para poder comprender mejor la vulnerabilidad y fragilidad humanas, así como la incertidumbre de las respuestas a sus preguntas, llegando a una mayor consciencia de la muerte con el fin de valorizar y llenar de sentido su propia vida.

Habiendo reivindicado la necesidad de asumir la inclusión de la pedagogía de la muerte en el currículo escolar, algunos autores y profesionales van más allá del cambio conceptual teórico proponiendo el desarrollo de metodologías didácticas que

favorezcan su encaje educativo. Rodríguez, de la Herrán y Cortina (2015) abogan por el **Aprendizaje Servicio (ApS)**, una metodología surgida en la década de los años sesenta que pone de relieve el desarrollo de competencias básicas en la comunidad como eje vertebrador de las acciones educativas. Parten de la premisa que la finalidad de una pedagogía de la muerte es la formación de ciudadanos que consideren **la finitud como condición humana** y, a partir de esta asunción, trabajan valores enmarcados en los servicios a la comunidad, mediante acciones solidarias y generosas que fomenten la consciencia social. La esencia de esta metodología radica en la relación que establece entre el currículum y el servicio social a la comunidad. Los autores apuestan por una inmersión del alumnado en actividades de acción social (directas o indirectas).

Por su parte, Colomo (2016) apuesta por el **cuento** como el centro de su propuesta didáctica. Alega las posibilidades que este recurso ofrece para la reflexión con el objetivo de potenciar la autoconfianza e integrar el proceso de la muerte como un proceso inherente a la propia vida.

Todas estas metodologías son favorables para aplicarse dentro del **Aprendizaje Basado en Problemas/Proyectos (ABP)**, una metodología en auge fundamentada en la resolución de problemas que resulten motivantes para el alumnado, incorporando en sus dinámicas el uso las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento). En este sentido, López (2013) considera destacable su relevancia por la incidencia que ejercen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los nativos digitales (alumnado actual). El potencial educativo que tienen las nuevas tecnologías implica una transformación del espacio, haciéndolo más dinámico, flexible, abierto y motivante. Además, la irrupción de nuevas experiencias y formatos en este ámbito entraña eminentemente la necesidad de una alfabetización digital y la consiguiente adaptación por parte del colectivo docente, a partir de la competencia digital contemplada en la legislación y una adecuada transformación de esta información en conocimiento y aprendizaje.

Por último, merece la pena prestar atención a las investigaciones de De la Herrán, Rodríguez y Izuzquiza (2013) dirigidas a población adulta con diversidad funcional que, de la misma manera, atienden a las necesidades crecientes de la **escuela inclusiva**. El abordaje de la muerte en alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) se encuentra aún en fase embrionaria con escasas publicaciones al respecto. No obstante, no hay razón para no tener en cuenta que dicha pedagogía debe dirigirse a cualquier discente con independencia de sus características personales.

4. MARCO PRÁCTICO

4.1 Contextualización del entorno y el alumnado

El centro educativo adoptado como marco de referencia se encuentra ubicado en el barrio del Carmel de Barcelona. Es un colegio fundado en el año 1959, con un modelo educativo caracterizado por la colaboración con las familias durante el proceso de educación integral de sus alumnos. En su Proyecto Educativo de Centro (PEC) se destaca la coeducación, la riqueza lingüística, el sentido del respeto y la tolerancia a las ideas, los valores de convivencia en la solidaridad, la inquietud por la renovación pedagógica en la educación personalizada y la concepción de la persona en tanto ser trascendente que, en su proceso de aprendizaje, llegará al desarrollo de toda su singularidad y potenciales únicos. El centro está inmerso en el proyecto *Escuela Nueva 21* y en proceso de cambio de paradigma de los estilos de enseñanza-aprendizaje:

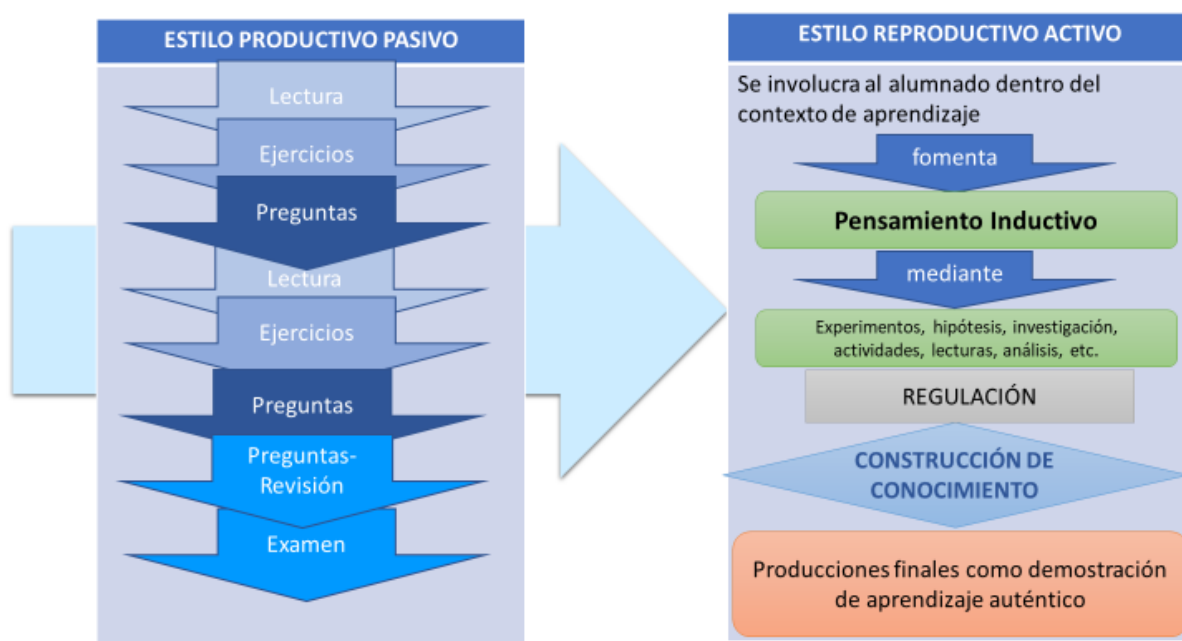


Figura 2. Evolución de los estilos de enseñanza-aprendizaje

Fuente: Adaptado del Proyecto Educativo del Centro (PEC) de referencia

La educación secundaria de este centro está organizada en dos líneas por curso, por lo que nuestra propuesta de orientación irá dirigida a los dos ciclos de la secundaria, esto es, 1º, 2º y 3º curso (1º ciclo) y 4º curso (2º ciclo). En una misma clase de 2º de ESO, el año pasado fallecieron tres progenitores de alumnos diferente. Estos sucesos fueron los detonantes para iniciar un proceso de reflexión en el equipo docente.

4.2 Niveles de intervención (fases)

Ramos (2010) refiere diferentes vías de intervención, independientemente del enfoque preventivo o paliativo, que pueden servir como punto de partida para reflexionar sobre las propias prácticas educativas del centro:

- *Intervenciones improvisadas*: práctica utilizada con frecuencia y poco recomendable porque carece de planificación, no suelen ser evaluables y dependen principalmente de los recursos personales y la intuición del educador, con métodos o estilos que, aun pudiendo ser útiles y eficaces, no son contrastados ni respaldados por una evidencia empírica.
- *Tutorías*: constituye un espacio muy apropiado para abordar temáticas que requieran reflexión y cuestionamiento. Sin embargo, si las actuaciones quedan reducidas y concentradas en la acción tutorial, sin hacerlo extensivo al resto de departamentos, perdemos la oportunidad de darle calado transversal con riesgo de caer en el olvido y restarle profundidad.
- *Tirar del hilo*: sin ánimo de confundirse con la improvisación, en dicho caso la intervención está precedida por una formación del profesor, requiriendo el uso de estrategias que se aplicarán con consciencia, coherencia y honestidad. Se pone en práctica cuando en el aula se presenta una situación, comentario o vivencia que es aprovechada como una oportunidad de aprendizaje.
- *Inclusión en el currículo*: en el momento de considerar la muerte desde el encaje en alguna área curricular o transversal, Ramos (2010), Rodríguez et al. (2015) y De la Herrán y Cortina (2006) abogan por no incluirla en ninguna de las dos sino considerarlo como una tercera dimensión denominada **temas radicales o perennes**. El modelo propuesto por Lago y Onrubia, (2011) permitirá el desarrollo de este último punto. Será el esqueleto sobre el que pivotará la propuesta diseñada en forma de **Plan de orientación para la mejora educativa**, estructurado en cinco fases. La configuración y las características de este modelo de cinco fases aúnan e integran todo lo que conlleva el trabajo interdisciplinar en red reflejando las constantes de la actividad educativa de forma dinámica, interrelacionando sus fases. En la siguiente figura se remarca la importancia de la evaluación durante todo el proceso:

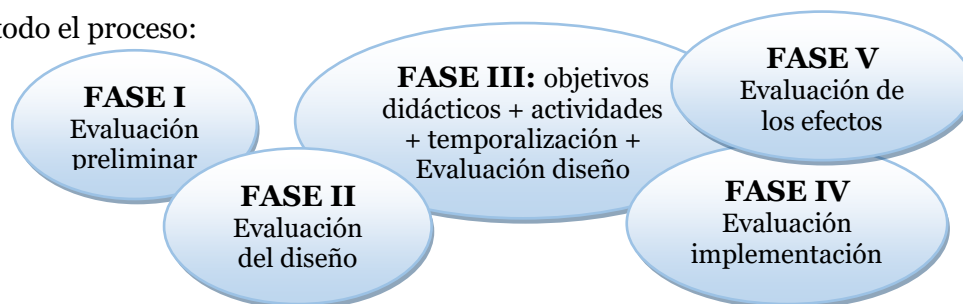


Figura 3: Fases de una propuesta de mejora con la evaluación integrada

Fuente: Adaptado de Lago y Onrubia (2011)

➤ FASE I: ANÁLISIS E IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Según lo comentado anteriormente, el **procedimiento** para la identificación de la demanda han sido una serie de detonantes trágicos acaecidos en una misma aula de 2º de la ESO: tres progenitores de alumnos distintos fallecieron en el transcurso de un año escolar. A estos hechos precede la pérdida de una alumna de 9 años unos años atrás, que consternó a toda la comunidad educativa del centro. Junto con otras experiencias, los docentes que estuvieron acompañando al alumnado y las familias iniciaron un proceso de reflexión e introspección con el equipo directivo y el psicólogo del centro (en tanto que asesor educativo) en pro de adoptar medidas para hacer frente a situaciones de estas características.

La primera medida adoptada ha sido la realización de un taller, cada año, en 3º de la ESO sobre la muerte y el duelo. En dicho caso se trata de una medida preventiva, pero no transversal, puesto que la actuación educativa se focaliza en un grupo concreto de un curso, en las sesiones de tutoría. Ante la incertidumbre de futuros sucesos y entendiendo el centro educativo como una organización que aprende y está sujeta constantemente a la reflexión de los cambios de una sociedad líquida, surge el interrogante sobre cómo se está afrontando la muerte en el propio centro. Según lo comentado anteriormente, este mismo centro se encuentra inmerso en un proceso de cambio de paradigma a tenor del proyecto *Escuela Nueva 21*, en el cual tiene como una de sus metodologías el **ABP**, que en Secundaria es denominado **TGI** (Trabajo Globalizador Interdisciplinar). El alumno se sitúa en el centro del aprendizaje activo, de manera que la tarea del profesor se vuelve más compleja. Ni el alumno es un sujeto receptor pasivo de conocimiento, ni el profesor es un sujeto transmisor de conocimiento en representación de un conocimiento estático y jerárquicamente superior.

Es por ello que este centro educativo representa un lugar óptimo dada su amplia receptividad para la investigación educativa y las propuestas innovadoras que sugieren cambios conceptuales respecto a los planteamientos tradicionales de la enseñanza.

En cuanto a las **actuaciones específicas** que se llevarían a cabo, tenemos la ventaja de que es un equipo muy sensibilizado en la causa, por lo que, asumiendo esta premisa haría falta coordinar y poner en común las impresiones mediante reuniones de ciclo, entrevistas, reuniones con coordinadores y el resto del equipo directivo. A la hora de **definir y concretar el problema que se trata de mejorar**, en una primera puesta en común, podría surgir como primer objetivo: integrar la muerte en el Plan de Acción Tutorial (PAT) y proponer actividades para todos los cursos. Habría que hacer una revisión del propio PAT y las líneas estratégicas del Plan Anual de Centro (PAN)

con el fin de identificar qué ingredientes contienen que reflejen una verdadera sensibilización en la temática.

No será menos importante llevar a cabo un proceso de **negociación de las responsabilidades individuales y compartidas**, explicitar y delimitar el papel del orientador y de cada uno de los participantes, tanto individual como grupalmente.

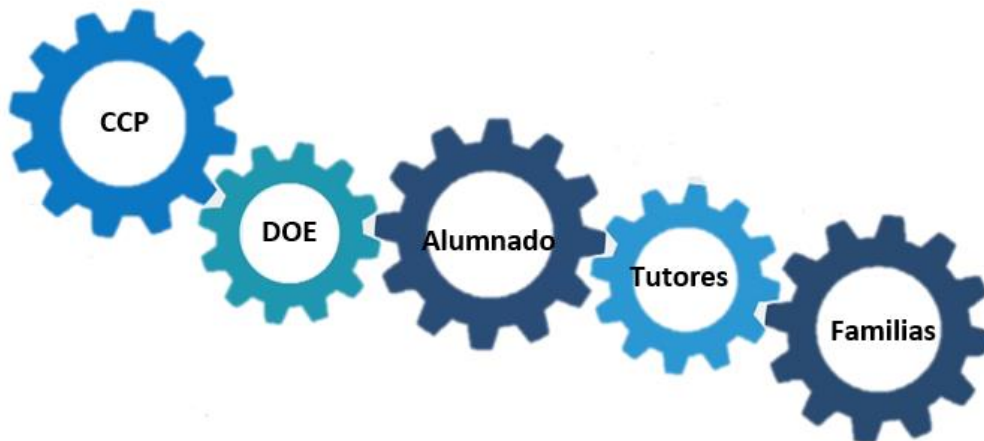


Figura 4. Principales actores del proceso. Fuente: elaboración propia.

- **Departamento de Orientación Educativa (DOE):** actuará como órgano especializado que apoyará la labor del centro y del conjunto del profesorado en todas aquellas actuaciones encaminadas a asegurar una formación integral del alumnado y la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades de todos los agentes del proceso. Según lo establecido en el **Decreto 187/2015 de Ordenación de las Enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria** del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña, el orientador participará en la planificación y desarrollo de las actuaciones que vayan a realizarse en el centro, ya sea para facilitar la atención a la diversidad del alumnado, asesorar a través de la acción tutorial, individual o grupalmente, como también participando en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la realización de formación o dinámicas de grupo.
- **Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP):** estará compuesta principalmente por el director, el jefe de estudios y los coordinadores de departamento del centro educativo.
- **Alumnado:** será el protagonista de la intervención propiamente, entendiendo su papel activo en el aprendizaje y el desarrollo del PAT junto con el orientador.
- **Tutores:** en el centro susodicho se entiende la figura del tutor desde un enfoque integrador, dinámico, no siendo ajeno a las diferentes actividades del centro y de las asignaturas de todos los cursos, en colaboración continua con el resto de los educadores y familias, interesándose, a su vez, por conocer la trayectoria de los tutores precedentes de cada uno de sus alumnos.

- **Familias:** una vez informados del proyecto, se reunirán con los tutores, orientador educativo o miembros de la CCP para recoger el *feedback* que están recibiendo de sus hijos en el contexto familiar. Se realizarán entrevistas individuales para obtener información sobre las redes de apoyo y los recursos familiares de afrontamiento ante la pérdida. Para más detalle, se puede consultar el **ANEXO I, modelo de entrevista familiar**, extraído del programa *Las estrellas fugaces no conceden deseos* de Ramos (2010). Se realizará con todos los padres, independientemente de si ha ocurrido o no una pérdida reciente en la familia o el entorno más próximo.

Una vez finalizada esta fase se procederá a la evaluación de la misma (ver apartado «Evaluación preliminar» en *4.7 Evaluación de la propuesta*, p. 56).

➤ FASE II: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DISPONIBLE

En dicho momento se realizará una recopilación de prácticas del profesorado y documentación relevantes vinculadas a las necesidades que aborda el proyecto. Se recogerán y analizarán modelos teóricos y buenas prácticas relacionadas con la temática. Una vez realizada esta tarea, se elaborarán propuestas con un nivel mayor de concreción encaminadas a buscar la mejor manera de integrar la muerte en el currículo.

Puesto que raramente se parte de cero, será importante también hacer una recogida de las buenas prácticas del profesorado relacionadas con el abordaje y acompañamiento en situaciones de pérdidas que se han realizado hasta la fecha, con el fin de analizarlas conjuntamente y construir referentes teóricos para entender el problema mediante el contraste de experiencias.

Una vez identificadas las prácticas educativas prioritarias para la mejora (materiales, tareas del alumnado, distribución del tiempo, la gestión del grupo clase, los instrumentos de evaluación, etc.) y realizar un proceso de desaprendizaje y deconstrucción positiva de lo adquirido con anterioridad, se procederá a cuestiones organizativas.

Sería apropiado la designación de un comité de tutores que se encargaría de canalizar la información hacia el resto de docentes del curso correspondiente. Se propondría, además, a todos los tutores de secundaria, pero también al resto de docentes, la formación online de un mes de duración (como parte del Plan de Formación Continuada del Profesorado) como, por ejemplo, la ofertada por *Prisma Formació Psicopedagògica (2018): Acompañar los infantes y adolescentes en las pérdidas*, formación acreditada por el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*.

Por último, el orientador educativo, junto con el acuerdo coordinado del equipo directivo, puede ofrecer diferentes recursos de información para invitar al colectivo a

informarse y formarse con el objetivo de elaborar un protocolo de actuación propio del centro, ajustado a las características y singularidades de éste. Veamos algunos ejemplos:

Fundación Mario Losantos del Campo: Manual Práctico para abordar la muerte con niños y adolescentes (incluyendo un apartado dedicado a la diversidad funcional):

<http://www.fundacionmlc.org/uploads/media/default/0001/01/guia-duelo-infantil-fmlc.pdf>

Generalitat de Catalunya: Guía para el respeto a la diversidad de creencias en los centros educativos de Cataluña:

http://www.gencat.cat/governacio/pub/sum/dgar/guia_educatius.pdf

Universidad Jaume I: Guía para padres con hijos en duelo:

<http://www.opside.uji.es/docs/Guiapadresduelo.pdf>

Como herramienta evaluativa del Departamento de Orientación, se propondrá la aplicación de la *Death Anxiety Inventory (DAI)* (**ANEXO II**), utilizada por Magaña, Méndez y Sellés (2018), construida y validada en muestras de población española por Tomás-Sábado y Gómez-Benito (2005). Constituye una escala dirigida a profesionales de la educación y educandos. Es un cuestionario autoadministrado de 20 ítems con formato tipo Likert de 5 puntos. El objetivo de su aplicación en los participantes del proyecto es realizar una exploración inicial para favorecer los procesos de autoconocimiento en el profesorado, de manera que puedan calibrar y valorar de forma autónoma qué aspectos serán susceptibles de ser trabajados para una mayor preparación, intervención y acompañamiento posterior en el alumnado. El análisis e interpretación de los resultados se realizarán mediante el paquete estadístico IBM SPSS que permitirá realizar un análisis descriptivo de las puntuaciones, además del cálculo del alfa de Cronbach (coeficiente que sirve para medir la fiabilidad) para analizar la consistencia interna y cerciorarse de que las respuestas no han sido marcadas aleatoriamente.

➤ **FASE III: DISEÑO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN Y MEJORA**

Tras un profundo proceso de reflexión conjunto sobre como incluir todo lo que conlleva la muerte a nivel curricular es posible que a unas de las primeras conclusiones que lleguemos es que es una temática que se encuentra impregnada en todas las áreas. Esta premisa nos lleva a preguntarnos: ¿Cómo lograr esta transversalidad de manera que resulte efectiva, viable y garanticemos que pueda ser consolidada a lo largo de toda la escolaridad? Sin duda es un reto muy ambicioso. Dado que los cambios requieren

tiempo y son procesos de asimilación graduales y paulatinos, en la primera puesta en marcha de este proyecto, nuestra acción educativa quedará circunscrita y acotada en un área que sea manejable sin perder de vista los recursos y el tiempo disponibles, que posibiliten al mismo tiempo la evaluación permanente de los indicadores que habremos seleccionado (ver apartado de evaluación de la propuesta, FASE V, p.56).

4.3 Objetivos de la propuesta

En esta fase se concretarán los **objetivos didácticos** operativos de la propuesta en cuestión.

Objetivo general:

Desarrollar en el alumnado de secundaria estrategias de afrontamiento adecuadas al duelo mediante actividades y dinámicas grupales que ejerciten la reflexión y la interiorización.

Objetivos específicos:

1. Construir aprendizajes resilientes en el alumnado de secundaria.
2. Identificar nuestro grado de ansiedad ante la muerte (alumnos y docentes).
3. Analizar la evolución en las concepciones acerca de la muerte (alumnado y docentes) mediante la realización de actividades.
4. Trabajar los conceptos de finitud e irreversibilidad.
5. Orientar la actitud hacia el sufrimiento humano a través de la empatía y el acompañamiento.
6. Fomentar el respeto hacia la diversidad de creencias entorno a la muerte.

4.4 Contenido de la intervención (actividades incluidas en las FASE III)

A continuación, se detallarán una serie de actividades propuestas para desarrollar en las tutorías grupales, a partir de las líneas de actuación concretadas en el Plan de Acción Tutorial (PAT) el cuál servirá como soporte para adecuar las actividades propuestas a los objetivos y competencias que nos hemos marcado.

El uso de la metodología **ApS** queda justificada en tanto en cuando permite el trabajo de competencias básicas, la educación en valores y la adquisición de recursos resilientes en el alumnado, además de contener en la propia concepción de la metodología elementos interdisciplinarios y transdisciplinarios (Tapias, 2004, citado por Rodríguez et al. 2015).

Tabla 4. Plan de Acción Tutorial 1r Ciclo de ESO (1º, 2º, 3º curso)

ÁMBITOS Y COMPETENCIAS	PROGRAMAS Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN
APRENDER A CONOCER	
ACTIVIDADES CULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información de actividades culturales de libre elección ▪ Tratamiento de temas de actualidad: Días Universales y Efemérides ▪ Salidas de etapa ▪ Trabajo de síntesis sobre el modernismo y la ciudad de Barcelona. Actividad: Recuperación de la memoria histórica. Visita al cementerio y realización de actividad: Carrozas fúnebres
APRENDER A HACER	
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribución racional del tiempo con el objetivo de conseguir la satisfacción por parte de todos los alumnos ▪ Estrategias de planificación de tareas a largo plazo y globalización ▪ Uso responsable de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) ▪ Utilización de la programación básica y de las plataformas educativas. Actividad: creación de una página web/foro/blog llamado “Espacio Abierto a la vida” ▪ Auto regulación de los aprendizajes ▪ Competencias digitales
TÉCNICAS DE ESTUDIO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización del tiempo de estudio ▪ Lectura comprensiva y técnica del subrayado ▪ Elaboración de resúmenes, esquemas, cuadros de doble entrada, mapas conceptuales de forma dirigida
APRENDER A VIVIR JUNTOS	
CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planes de mejora ▪ Preparación de las convivencias (inicio de curso) ▪ Proyecto de adaptación y conocimiento de la escuela: <i>Me conozco y conozco</i> ▪ Campaña <i>La escuela, un espacio para vivir y convivir</i> ▪ Campaña <i>Limpieza de espacios comunes de la escuela</i> ▪ Salida de Navidad 1º ESO: trabajo cooperativo y de cohesión grupal
COMPETENCIAS SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de competencias y habilidades sociales
RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceptación de los compañeros ▪ Trabajo cooperativo ▪ Normativa de convivencia ▪ Comisión de convivencia ▪ Jornadas para los Consejos de Curso sobre el uso del móvil y las redes sociales
PARTICIPACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tareas ▪ Consejos de Curso ▪ Coordinador de comedor

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comisiones ▪ Planificación, realización y participación en actas, actividades y fiestas escolares ▪ Decoración de aulas y pasillos ▪ Apadrinamientos
APRENDER A SER	
ORIENTACIÓN PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pruebas de comprensión, cálculo y expresión ▪ Selección de materias optativas y proyectos ▪ Trabajo sobre los cambios psicofísicos en el adolescente reforzando la propia aceptación y la de los otros (1º ESO) ▪ Trabajo sobre la empatía (2º ESO) ▪ Trabajo de las emociones y el autoconocimiento ▪ Cuestionarios de valoración de intereses y aptitudes ▪ Punto JIP (<i>Joven, Infórmate y Participa</i>)
PRUEBAS PSICOPEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Test de personalidad ▪ Pruebas de razonamiento, memoria lógica y asociativa ▪ Test de habilidades personales y capacidades cognitivas (3º ESO)
FORMACIÓN DE CRITERIO PROPIO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades del Plan de Formación ▪ Internet y Redes Sociales a cargo de <i>Mossos de Esquadra</i> ▪ Charla de la Guardia Urbana: convivencia y civismo ▪ Taller sobre las socio adicciones.
COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDANANA	
EDUCACIÓN PARA LA SALUD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campañas de nutrición correcta ▪ Vacunaciones ▪ 1º ESO: Programa Cambios: cambios psicológicos y fisiológicos en el adolescente ▪ 2º ESO: prevención de la drogodependencia ▪ Actividad en el Día Internacional del Sida ▪ 3º ESO: programa: <i>¿Por qué petas?</i> Programan de prevención del consumo de cannabis ▪ 3º ESO: programa sexualidad: <i>Hablemos, no te cortes</i> ▪ 3º ESO: programa <i>Adolescencia y Alcohol</i> ▪ 3º ESO: Taller de Duelo
EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campañas de reciclaje, reutilización y reducción de residuos ▪ Día del Árbol ▪ Proyecto de sostenibilidad → Actividad 2: Ecoauditoría en el aula ▪ Campañas de uso responsable de recursos ▪ Campaña <i>Let's clean Europe</i> ▪ Campaña de reducción de la contaminación acústica ▪ Escuelas más sostenibles

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campaña espacio limpios
EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO RESPONSABLE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campaña de promoción del consumo racional y de la compra sostenible
EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan de formación ▪ Actividades para fomentar la igualdad y la no discriminación ▪ Actividad en contra de la violencia de género
EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA DIVERSIDAD CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campañas de solidaridad ▪ Celebración del DENIP (Día Escolar de la No Violencia y la Paz)
SOLIDARIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller de solidaridad (Babel, Punto de Encuentro, Banco de los Alimentos)

Fuente: adaptado del PAT del centro educativo de referencia

Tabla 5. Plan de Acción Tutorial 2º ciclo de ESO (4º curso)

ÁMBITOS Y COMPETENCIAS	PROGRAMAS Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN
APRENDER A CONOCER	
ACTIVIDADES CULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información de actividades culturales de libre elección ▪ Tratamiento de temas de actualidad: Días Universales y Efemérides ▪ Salidas de etapa ▪ Educación del tiempo de Ocio en períodos vacacionales
APRENDER A HACER	
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribución racional del tiempo con el objetivo de conseguir la satisfacción por parte de todos los alumnos ▪ Estrategias de planificación de tareas a largo plazo y preparación de los exámenes globales
TÉCNICAS DE ESTUDIO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toma de apuntes ▪ Organización del tiempo de estudio ▪ Lectura comprensiva y técnica del subrayado ▪ Elaboración de resúmenes, esquemas, cuadros de doble entrada, mapas conceptuales de forma autónoma ▪ Uso responsable de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento). Proyecto Safe2Net ▪ Utilización de la programación básica y de las plataformas educativas ▪ Elaboración de portafolios y blogs ▪ Taller de oratoria: Debate y aprende
APRENDER A VIVIR JUNTOS	

CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planes de mejora ▪ Preparación de los trabajos de síntesis y de investigación (en caso de hacer Bachillerato)
COMPETENCIAS SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de competencias y habilidades sociales
RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceptación de los compañeros ▪ Trabajo cooperativo ▪ Normativa de convivencia ▪ Comisión de convivencia
PARTICIPACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tareas ▪ Consejos de Curso y de sección ▪ Representantes al Comité Directivo ▪ Planificación, realización y participación en actas, actividades y fiestas escolares ▪ Decoración de aulas y pasillos ▪ Aprendizaje servicio: apadrinamientos, talleres de Semana de la Ciencia, Escuela Abierta, UNESCO, Santa Cecilia, Punto de Encuentro, Taller de Solidaridad
APRENDER A SER	
ORIENTACIÓN PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pruebas de comprensión, cálculo y expresión ▪ Selección de materias optativas y proyectos ▪ Selección del ámbito para el proyecto de investigación ▪ Asignación de un tutor individual ▪ Trabajo sobre los cambios psicofísicos en el adolescente reforzando la propia aceptación y la de los otros ▪ Cuestionarios de valoración de intereses y aptitudes ▪ Punto JIP (<i>Joven, Infórmate y Participa</i>)
PRUEBAS PSICOPEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Test de actitud hacia el aprendizaje
FORMACIÓN DE CRITERIO PROPIO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo de autoconocimiento y autoevaluación
EMPRENDIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Kit Caja Emprendedores, Start Up, Be an Entrepreneur</i>
COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDANANA	
EDUCACIÓN PARA LA SALUD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campañas de nutrición correcta ▪ Actividad en el Día Internacional del Sida
EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campañas de reciclaje, reutilización y reducción de residuos ▪ Campañas de uso responsable de recursos ▪ Día del Árbol ▪ Escuelas Verdes / Agenda21 / EMAS (<i>Eco-Management and Audit</i>)

	<p><i>Scheme)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Campaña espacio limpios
EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO RESPONSABLE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campaña de promoción del consumo racional y de la compra sostenible ▪ Comercio justo ▪ Actividades de preparación del viaje ▪ Educación financiera
EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guardia Urbana: Taller de prevención de las relaciones abusivas ▪ Actividades para fomentar la igualdad y la no discriminación
EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA DIVERSIDAD CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campañas de solidaridad ▪ Celebración del DENIP (Día Escolar de la No Violencia y la Paz) <i>Actividad: Causas solidarias y humanitarias ante desastres y guerras</i> ▪ Colaboraciones con casales y espacios de personas mayores. <i>Actividad: Apoyo a personas mayores y reorientación de los valores vitales</i>
SOLIDARIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller de solidaridad (Babel, Punto de Encuentro, Banco de los Alimentos) <i>Actividad: Causas solidarias y humanitarias ante desastres y guerras</i>

Fuente: adaptado del PAT del centro educativo de referencia

LEYENDA
En naranja se marcan aquellas actuaciones en las cuales hay una participación directa del Orientador educativo.
En verde se marcan aquellas líneas de actuación y/o programas susceptibles de ser modelados en actividades vinculadas a la pedagogía de la muerte.
En negrita se marcan aquellas actividades del 2º ciclo (4º curso de la ESO) que difieren o son nuevas respecto a las planificadas de 1º ciclo.

Tabla 6. Actividades incluidas en el PAT con metodología ApS

<i>Actividad 1: Recuperación de la memoria histórica. Carrozas fúnebres.</i>
<i>Actividad 2: La ecoauditoría en el aula. Fiesta sostenible (participación Familias)</i>
<i>Actividad 3: Segunda oportunidad. Muerte súbita en el deporte</i>
<i>Actividad 4: Encuentros intergeneracionales</i>
<i>Actividad 5: Causas solidarias y humanitarias ante desastres y guerras</i>
<i>Actividad 6: Taller sobre el duelo</i>
<i>Actividad 7: Creación de un blog “Espacio abierto a la vida”</i>

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Competencias básicas señaladas en el Decreto 187/2015 de Ordenación de las Enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria y sus dimensiones

Competencias básicas	Dimensiones
CB1: Competencia del ámbito lingüístico	Comprensión lectora, expresión escrita, comunicación oral, literaria, actitudinal y plurilingüe
CB2: Competencia del ámbito matemático	Resolución de problemas, razonamiento y prueba, conexiones, comunicación y representación
CB3: Competencia del ámbito personal y social	Autoconocimiento, aprender a aprender, participación
CB4: Competencia del ámbito artístico (música y educación visual y plástica)	Percepción y escucha, expresión, interpretación y creación, sociedad y cultura
CB5: Competencia del ámbito de la educación física	Actividad física saludable, deporte, actividad física y tiempo de ocio, expresión y comunicación corporal
CB6: Competencias del ámbito digital	Instrumentos y aplicaciones, tratamiento de la información y organización de entornos de trabajo y aprendizaje, interpersonal y colaboración, ciudadanía, hábitos, civismo e identidad digital.
CB7: Competencias del ámbito de la cultura y los valores	Personal, interpersonal y sociocultural
CB8: Competencias del ámbito social	Histórica, geográfica, cultural y artística, ciudadana.
CB9: Competencia del ámbito científico-tecnológico	Indagación de fenómenos naturales y de la vida cotidiana, objetos y sistemas tecnológicos de la vida cotidiana, medio ambiente, salud

Fuente: *Departament d'Educació Generalitat de Catalunya (2017)*

Tabla 8. Actividad 1: Carrozas fúnebres

Actividad 1: Recuperación de la memoria histórica.		Duración: 1 día
Colección de carrozas fúnebres (salida cultural)		(trimestre)
CURSO: 2º ESO	Profesor/a:	
Asignaturas con futura vinculación en el currículo: <i>Promocionamos nuestra ciudad (proyecto-taller), Ciencias sociales, geografía e historia, Educación ético-cívica.</i>		
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar a conocer el patrimonio cultural, literario, artístico y arquitectónico de la ciudad y profundizar en el conocimiento de nuestro entorno cultural. ▪ Reflexionar de forma crítica los entornos culturales y naturales propios, mostrando sensibilidad hacia la realidad patrimonial y sus cualidades estéticas y funcionales. ▪ Generar responsabilidad sociohistórica y humanitaria y conciencia diacrónica. ▪ Reflexionar sobre lo sucedido en épocas pasadas y participar en la evolución de las sociedades. ▪ Trabajar de forma colaborativa. ▪ Conocer y utilizar los recursos TAC en las propuestas personales y colectivas. 		
Competencias básicas:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ CB1: ámbito lingüístico ▪ CB8: ámbito social 		
Descripción contenidos:		
<p>En colaboración con una institución externa como puede ser el cementerio local de la ciudad o pueblo, se realizará la visita en dicho lugar con la participación en la actividad: <i>Colección de carrozas fúnebres</i>. Constará de las siguientes partes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reparto del material didáctico. 2. Visita a la exposición y explicación por zonas del contexto histórico y realidad social de las obras que componen la colección. 3. Realización de una <i>gincana</i> de 6 pruebas de tipo vivencial y experimentación directa (2 horas). Todas las pruebas van acompañadas de la explicación del guía. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prueba 1: ubicar en un mapa antiguo de la ciudad localizaciones actuales (1 punto para el que acierte más localizaciones correctas). ▪ Prueba 2: adivinar qué carrozas estaban destinadas a transportar personas de clase alta y cuáles de clase baja (desigualdades de estatus social). 1 punto por cada grupo que acierte más correspondencias sociales con las carrozas. ▪ Prueba 3: relacionar conceptos médicos desordenados con la disminución de la mortalidad infantil. 1 punto para cada grupo que exponga oralmente correctamente los efectos de un número mayor de medicamentos. 		

- Prueba 4: adivinar las viudas de tres personajes importantes de la época. 1 punto por cada asociación correcta.
- Prueba 5: ordenar cronológicamente fotografías de carrozas en función de su complejidad técnica (utilizando la lógica, sin explicación previa). 1 punto por cada grupo que acierte.
- Prueba 6: buscar las siete diferencias de las carrozas y resolverlo mediante un crucigrama.

Al finalizar el juego, por cada punto ganado se otorgará una pieza de una maqueta de una carroza y se procederá al montaje conjunto de todas las piezas por parte de todos los grupos y se realizará un debate para reflexionar sobre el futuro.

Criterios de evaluación (ver rúbrica)

CB1: ÁMBITO LINGÜÍSTICO

- **Dimensión comunicación oral: Competencia 9:** Utilizar estrategias de interacción oral de acuerdo con la situación comunicativa para iniciar, mantener y acabar el discurso.

CB8: ÁMBITO SOCIAL

- **Dimensión histórica: Competencia 1:** Analizar los cambios y las continuidades de los hechos o fenómenos históricos para comprender su causalidad histórica.
- **Dimensión artística y cultural: Competencia 9:** valorar el patrimonio cultural como herencia del pasado, para defender su conservación y favorecer que las generaciones futuras de lo apropien.

Fuente: elaboración propia

Tabla 9. Rúbrica actividad 1

RÚBRICA DE EVALUACIÓN		Actividad 1: RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA				
DIMENSIONES Y COMPETENCIAS		NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS (Indicadores)				
		Nivel 0 (poco)	Nivel 1 (bueno)	Nivel 2 (muy bueno)	Nivel 3 (excelente)	
CB1: ÁMBITO LINGÜÍSTICO	COMUNICACIÓN ORAL	COMPETENCIA 9: Utilizar estrategias de interacción oral de acuerdo con la situación comunicativa para iniciar, mantener y acabar el discurso	No muestra evidencias de interés por la materia ni respeta el turno de palabra. Se muestra ajeno a las actividades y su contribución es escasa o inexistente sin formular preguntas ni dudas	Respeto el turno de palabra en las conversaciones. Escucha con atención las intervenciones de los demás compañeros	Coopera con el interlocutor para facilitar el diálogo: resume lo que se ha dicho hasta el momento y contribuye a centrar la discusión	Coopera con el interlocutor y ayuda al desarrollo de una discusión confirmando la comprensión e invitando al resto de compañeros a participar. Formula preguntas y realiza aclaraciones sobre puntos ambiguos
	CB8: ÁMBITO SOCIAL	HISTÓRICA	COMPETENCIA 1: Analizar los cambios y las continuidades de los hechos o fenómenos históricos para comprender su causalidad histórica	No sitúa los hechos históricos en el eje cronológico, sin marcar las grandes etapas ni identificar los hechos relevantes que han supuesto los cambios	Sitúa los hechos históricos en un eje cronológico	Sitúa los hechos históricos en un eje cronológico y marca también las grandes etapas convencionales
No identifica las características más importantes de una sociedad con sus referencias temporales				Identifica las características más importantes de una sociedad	Compara una misma sociedad en dos períodos diferentes e identifica semejanzas y diferencias	Compara una misma sociedad con el pasado y el presente y se plantea cómo puede ser el futuro
CULTURAL Y ARTÍSTICA		COMPETENCIA 9: Valorar el patrimonio cultural como herencia recibida del pasado	No establece relaciones temporales del patrimonio con las etapas históricas, no compara el pasado y el presente en función de variables ni hace muestras de valorar la necesidad de defender la conservación	Establece relaciones temporales de un elemento patrimonial con las diferentes etapas históricas	Compara el pasado y el presente de los elementos patrimoniales teniendo en cuenta diferentes variables: función, uso, valor social, etc.	Valora la necesidad de defender la conservación de los elementos patrimoniales para favorecer que las generaciones futuras se lo apropien

Fuente: elaboración propia

Tabla 10. Actividad 2: ecoauditoría en el aula

Actividad 2: Ecoauditoría en el aula		Duración: Anual
CURSO: 1º ESO	Profesor/a:	
Asignaturas con futura vinculación en el currículo: <i>Conocimiento del medio natural, social y cultural, matemáticas</i>		
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descubrir y analizar las causas y consecuencias de los actos de consumo de manera individual y grupalmente en el centro y en el propio hogar (irreversibilidad de las acciones). ▪ Analizar el deterioro potencial (muerte potencial y en proceso) que nuestras acciones y su impacto en el planeta (universalidad). ▪ Planificar y poner en marcha acciones concretas para la mejora del medio ambiente. ▪ Generar responsabilidad diacrónica y compromiso en el alumnado. ▪ Adquirir respecto por el medio ambiente, el ciclo vital y conciencia de responsabilidad para con las generaciones futuras (finitud) <p>Competencias básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CB2: ámbito matemático ▪ CB3: ámbito personal y social ▪ CB9: ámbito científico-tecnológico 		
Descripción contenidos:		
<p>Esta actividad es una versión reducida de la inicialmente propuesta por Rubio y Arroyes (2010) y con las adaptaciones sugeridas por Rodríguez et al. (2015) en el trabajo <i>Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio</i>. Es un proyecto anual que constará de diferentes partes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del proyecto y sensibilización (charla por un técnico medioambiental). Interiorización de valores de sostenibilidad y lecturas sobre el ciclo de la vida. 2. Investigación y diagnóstico, diseño de un plan de acción y puesta en marcha. 3. Evaluación y comunicación de datos estadísticos. 4. Fiesta sostenible. Participación de las familias y todos los agentes del proyecto. <p>Los alumnos deberán indagar sobre la situación ambiental de su propio centro educativo y propondrán acciones de mejora. Por ejemplo: analizar los tipos de residuos que se generan en la escuela, su recorrido y destino final. Posteriormente propondrán medidas para reducirlos y se llevarán a cabo las acciones propuestas (p.e: reducir a cero el uso del papel de aluminio en los bocadillos o desayunos de media mañana mediante el uso de embalajes</p>		

reutilizables).

En la evaluación, deberán analizar los datos recogidos a partir de gráficos estadísticos y hacer una valoración del impacto de las medidas llevadas a cabo.

En la Fiesta sostenible se reunirán todas las escuelas participantes en el proyecto donde se expondrán los diferentes proyectos y se realizarán diferentes actividades, entre las cuales el visionado de un documental o un audiovisual vinculado directamente con el ciclo de la vida. Por ejemplo: *Planeta Tierra (BBC, 2006)* en el cual se pueden ver cómo se han tenido que adaptar diferentes especies del planeta y el impacto negativo que han ocasionado nuestros actos en sus condiciones de vida.

Como reflexión final de todo el proyecto, se recalcaría el concepto de **trascendencia** de nuestras acciones para con las generaciones futuras y qué mundo deseamos dejar cuando nosotros ya no estemos.

Criterios de evaluación (ver rúbrica)

CB2: ÁMBITO MATEMÁTICO

▪ **Dimensión comunicación y representación:**

Competencia 11: utilizar la comunicación y el trabajo cooperativo para compartir y construir conocimiento a partir de ideas matemáticas.

Competencia 12: seleccionar y usar tecnologías diversas para gestionar y mostrar información, y visualizar y estructurar ideas o procesos matemáticos.

CB3: ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL

▪ **Dimensión participación:**

Competencia 3: desarrollar habilidades y actitudes que permitan afrontar los retos del aprendizaje a lo largo de la vida.

Competencia 4: participar en el aula, en el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable.

CB9: ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO

▪ **Dimensión medio ambiente:**

Competencia 11: adoptar medidas con criterios científicos que eviten o minimicen el impacto medioambiental derivado de la intervención humana.

Fuente: elaboración propia

Tabla 11. Rúbrica evaluación actividad 2

RÚBRICA DE EVALUACIÓN			Actividad 2: ECOAUDITORÍA EN EL AULA			
DIMENSIONES Y COMPETENCIAS			NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS (Indicadores)			
			Nivel 0 (poco)	Nivel 1 (bueno)	Nivel 2 (muy bueno)	Nivel 3 (excelente)
CB2: ÁMBITO MATEMÁTICO	COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	COMPETENCIA 11: utilizar la comunicación y el trabajo cooperativo para compartir y construir conocimiento a partir de ideas matemáticas	Comunica con imprecisión y desorden los resultados, sin aportación complementaria de datos para clarificar los conceptos	Comunica con precisión y claridad los resultados de las tareas realizadas mediante lenguaje descriptivo de una herramienta de cálculo (diagramas, gráficos, etc.)	Realiza correctamente las tareas en trabajo grupal y aporta conocimientos y respuestas a las preguntas formuladas por el resto de los miembros del equipo	Comunica el trabajo con el soporte de los recursos apropiados. Explica, razona y justifica el proceso escogido, interpreta los resultados y hace propuestas de ampliación y prospección
		COMPETENCIA 12: seleccionar y usar tecnologías diversas para gestionar y mostrar información. Visualizar y estructurar ideas o procesos matemáticos	No identifica los elementos básicos de un editor de texto ni hace ninguna relación con sus funciones	Utiliza correctamente los editores de texto, de ecuaciones y gráficos. Domina los aspectos básicos de la hoja de cálculo	Calcula e interpreta los parámetros estadísticos, utiliza la representación gráfica más adecuada y extrae conclusiones	Utiliza la estadística para analizar situaciones, extraer conclusiones y realizar predicciones
CB3: ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL	PARTICIPACIÓN	COMPETENCIA 3: desarrollar habilidades y actitudes que permitan afrontar los retos del aprendizaje a lo largo de la vida	Se muestra intolerante frente a las opiniones de los demás. No respeta las normas y no muestra ningún compromiso grupal	Aporta ideas en beneficio de la convivencia. Es tolerante con las opiniones de los otros. Respeta las normas establecidas	Defiende el propio posicionamiento respetando el de los otros. Se compromete con las decisiones tomadas en grupo y respeta los acuerdos	Conoce y practica con eficacia las normas de convivencia de las diferentes dinámicas de grupo. Analiza las consecuencias de la toma de decisiones y toma medidas
		COMPETENCIA 4: participar en el aula, el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable	Casi nunca ha participa en las decisiones de aula	Identifica organismos y canales de participación ciudadana dentro y fuera del centro	Participa activamente en el funcionamiento y en las decisiones del aula. Se involucra en organismos de participación fuera del centro	Se involucra en organismos de participación fuera del centro y aplica los beneficios de esta realidad al propio centro
CB9: ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO	MEDIO AMBIENTE	COMPETENCIA 11: adoptar medidas con criterios científicos que eviten o minimicen el impacto medioambiental derivado de la intervención humana	No identifica ni aplica medidas para reducir el consumo de un recurso energético y no muestra ninguna implicación personal en las propuestas del grupo	Identifica las alteraciones que las actividades humanas provocan en los sistemas de la Tierra, así como los factores para evitar un consumo desmesurado	Propone y aplica medidas para reducir el impacto medioambiental a partir de interacciones identificadas. Aplica con criterio algunas medidas de ahorro	Argumenta convenientemente los factores que intervienen para evitar un consumo desmesurado. Propone medidas creativas de reducción de impacto a partir de interacciones identificadas

Fuente: elaboración propia

Tabla 12. Actividad 3: Muerte súbita en el deporte

Actividad 3: Visionado del reportaje:		Duración: 2 horas (2 sesiones)
Segunda oportunidad. Muerte súbita en el deporte		
CURSO: 4º ESO	Profesor/a:	
Asignaturas con futura vinculación en el currículo: <i>educación física, ciencias de la naturaleza, tutoría</i>		
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer las causas y posibles soluciones de la muerte súbita. ▪ Saber reaccionar ante una situación de urgencia. ▪ Adquirir conciencia de la finitud de la vida. 		
Competencias básicas:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ CB5: competencia del ámbito de la educación física ▪ CB6: competencia del ámbito digital ▪ CB9: competencia del ámbito científico-tecnológico 		
Descripción contenidos:		
<p>La actividad se realizará en 2 sesiones y constará de las siguientes partes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visionado del reportaje (45 min) http://www.ccma.cat/tv3/alicante/salut-a-europa/segona-oportunitat-mort-sobrada-en-el-esport/video/5593399/ 2. Creación de grupos de 5 alumnos y elaboración de un <i>Quiz</i> (cuestionario) mediante la aplicación: https://kahoot.com/ con la cual crearán preguntas y respuestas sobre lo que han visto en el documental (gamificación), preguntas especialmente centradas en qué medidas o actividades físicas puede realizar una persona a la cual se le ha diagnosticado esta enfermedad congénita, así como los tratamientos actualmente disponibles para prevenir un ataque al corazón. 3. Realización de un concurso entre equipos. 4. Role playing sobre el correcto uso del desfibrilador. 		
Criterios de evaluación (ver rúbrica)		
CB5: ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensión actividad física saludable Competencia 1: aplicar un plan de trabajo de mejora o mantenimiento de la condición física individual en relación con la salud 		
CB6: ÁMBITO DIGITAL		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensión instrumentos y aplicaciones Competencia 1: seleccionar, configurar y programar dispositivos digitales según las tareas a realizar 		
CB9: ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensión salud Competencia 12: adoptar medidas de prevención y hábitos saludables, fundamentadas en el conocimiento de estrategias de detección y respuesta del cuerpo humano. 		

Fuente: elaboración propia

Tabla 13. Rúbrica evaluación actividad 3

RÚBRICA DE EVALUACIÓN		Actividad 3: SEGUNDA OPORTUNIDAD. MUERTE SÚBITA EN EL DEPORTE				
DIMENSIONES Y COMPETENCIAS		NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS (Indicadores)				
		Nivel 0 (poco)	Nivel 1 (bueno)	Nivel 2 (muy bueno)	Nivel 3 (excelente)	
CB5: ÁMBITO EDUCACIÓN FÍSICA	ACTIVIDAD FÍSICA SALUDABLE	COMPETENCIA 1: aplicar un plan de trabajo de mejora o mantenimiento de la condición física individual en relación con la salud	No realiza ninguna identificación ni selección de actividades ni identifica la situación objeto de ser adaptada (una afección del corazón)	Identifica las actividades susceptibles de ser modificadas y adaptadas con los objetivos principales	Relaciona correctamente el objetivo de mejora y adaptación de las actividades física a una situación genérica	Aplica correctamente las modificaciones y adaptaciones de las actividades físicas, ajustadas a una situación concreta (riesgo de muerte súbita)
CB6: ÁMBITO DIGITAL	INSTRUMENTOS Y APLICACIONES	COMPETENCIA 1: seleccionar, configurar y programar dispositivos digitales según las tareas a realizar	Grado de ejecución mínimo y con frecuencia muy baja en el uso de los dispositivos digitales propuestos para la actividad. No elabora ni diseña ninguna pregunta del cuestionario	Diseña una batería de preguntas con 4 posibilidades de respuesta, utilizando las funciones básicas de un dispositivo digital	Diseña una batería de preguntas con 4 posibilidades de respuesta, relacionando conceptos y estableciendo un valor numérico por cada respuesta correcta	Toma decisiones con criterio respecto a configuración del cuestionario. Aplica y responde correctamente las preguntas elaboradas por cada compañero y las generaliza a una situación vivencial con el uso de un desfibrilador (<i>role playing</i>)
CB9: ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO	SALUD	COMPETENCIA 12: adoptar medidas de prevención y hábitos saludables, fundamentadas en el conocimiento de estrategias de detección y respuesta del cuerpo humano	No manifiesta ninguna adopción de medidas preventivas. No identifica los órganos implicados en un Accidente Cardiovascular (ACV)	Adopta las medidas preventivas adecuadas en la práctica deportiva. Identifica los órganos afectados para evitar (ACV)	Justifica las medidas preventivas adecuadas en la práctica deportiva y las relaciona con las alteraciones a nivel orgánico con que podrían ser afectadas para evitar ACV	Justifica medidas preventivas adecuadas en la práctica deportiva. Justifica desde una visión global e integrada las funciones del aparato cardiovascular para evitar ACV

Fuente: elaboración propia

Tabla 14. Encuentros intergeneracionales

Actividad 4: Encuentros intergeneracionales		Duración: 4 sesiones
CURSO: 2º ESO	Profesor/a:	
Asignaturas con futura vinculación en el currículo: <i>lengua castellana o catalana, tutoría, educación visual y plástica</i>		
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorecer el diálogo y la comunicación intergeneracional y el respeto a las personas mayores. ▪ Adquirir consciencia del ciclo de la vida y la finitud del ser humano. ▪ Desarrollar la escucha activa. <p>Competencias básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CB1: competencia del ámbito lingüístico ▪ CB3: competencia del ámbito personal y social ▪ CB4: competencia del ámbito artístico 		
Descripción contenidos:		
<p>Esta actividad consta de las siguientes partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Charla-taller de un profesional de una residencia de personas mayores del barrio. ▪ Visita a la residencia de ancianos del barrio y realización de una entrevista a una persona mayor. <p>Después de la entrevista, se deberá escoger entre estas 2 opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Creación de una línea del tiempo con fotografías de sus familiares y antepasados a través de la aplicación: https://www.timetoast.com/ ▪ Realización de un trabajo plástico con elementos naturales llamada “el hilo de la vida” sobre una persona que hayan entrevistado en la residencia y relacionarlo con su propio hilo vital. 		
Criterios de evaluación (ver rúbrica)		
<p>CB1: ÁMBITO LINGÜÍSTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensión comunicación oral: Competencia 9: utilizar estrategias de interacción oral de acuerdo con la situación comunicativa para iniciar, mantener y acabar el discurso. <p>CB 3: ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensión autoconocimiento: Competencia 1: tomar consciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal <p>CB4: ÁMBITO ARTÍSTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensión expresión, interpretación y creación Competencia 6: experimentar y/o improvisar con instrumentos y técnicas del lenguaje artístico. 		

Fuente: elaboración propia

Tabla 15. Rúbrica evaluación actividad 4

RÚBRICA DE EVALUACIÓN		Actividad 4: ENCUENTROS INTERGENERACIONALES				
DIMENSIONES Y COMPETENCIAS		NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS (Indicadores)				
		Nivel 0 (poco)	Nivel 1 (bueno)	Nivel 2 (muy bueno)	Nivel 3 (excelente)	
CB1: ÁMBITO LINGÜÍSTICO	COMUNICACIÓN ORAL	COMPETENCIA 9: utilizar estrategias de interacción oral de acuerdo con la situación comunicativa para iniciar, mantener y acabar el discurso	No utiliza la conversación para realizar una entrevista. No respeta las convenciones de la situación y muestra descortesía	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener y acabar una conversación cara a cara. Respeto las convenciones de la situación comunicativa usando tratamientos de cortesía	Coopera con el interlocutor para facilitar el diálogo: resume lo que se ha dicho y contribuye a centrar la discusión	Mantiene una conversación mostrando un estilo propio. Formula preguntas complementarias para aclarar lo que el interlocutor ha intentado expresar
		COMPETENCIA 1: tomar conciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal	Sin muestras evidentes de sensibilidad e implicación personal de la tarea. Muestra una actitud negativa ante tareas que impliquen expresión de sentimientos	Verbaliza emociones y estados de ánimo. Muestra una actitud positiva frente situaciones de reflexión sobre la vida	Muestra sensibilidad hacia los sentimientos y estados de ánimo de los otros. Sabe reproducir verbalmente lo que ha escuchado sin distorsionar el contenido	Manifiesta confianza y seguridad en sí mismo y extrae conclusiones constructivas a través de la reflexión con el interlocutor
CB3: ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL	ATUOCOCIMIENTO	COMPETENCIA 6: experimentar y/o improvisar con instrumentos y técnicas del lenguaje artístico	No realiza ninguna actividad de experimentación artística entre las propuestas. Utiliza unas herramientas distintas a las indicadas sin relacionarse con el objetivo	Lleva a cabo el proceso de experimentación artístico con las pautas que se le han indicado	Lleva a cabo el proceso de experimentación con coherencia al objetivo marcado e introduce cambios cuando le parece oportuno	Utiliza recursos y materiales o digitales diversos y aprovecha la experiencia en la residencia para introducir elementos artísticos innovadores
CB4: ÁMBITO ARTÍSTICO	EXPRESIÓN, INTERPRETACIÓN Y CREACIÓN					

Fuente: elaboración propia

Tabla 16. Actividad 5: causas solidarias ante desastres y guerras

Actividad 5: Causas solidarias y humanitarias ante desastres y guerras		Duración: 2 días
CURSO: 3º ESO	Profesor/a:	
Asignaturas con futura vinculación en el currículo: <i>lengua y literatura castellana o catalana, geografía e historia, educación ético-cívica.</i>		
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexionar sobre fenómenos (p.e.muertes en desastres naturales) que ocurren lejos de nuestra geografía. ▪ Orientar la actitud hacia el sufrimiento humano. ▪ Fomentar empatía y sensibilidad. ▪ Analizar el tratamiento de la información que recibimos de los medios de comunicación en relación con la muerte e identificar las desigualdades implícitas. ▪ Desarrollar el pensamiento crítico mediante la creación de un producto oral que será presentado en un programa de radio local. 		
Competencias básicas:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ CB1: competencia del ámbito lingüístico ▪ CB7: competencia del ámbito de la cultura y los valores 		
Descripción contenidos:		
<p>Esta actividad puede ser muy adecuada para trabajar aprovechando una efeméride, por ejemplo, el DENIP (normalmente celebrado el 30 de enero) o días cercanos al Día de los Difuntos.</p> <p>Se requiere la coordinación con instituciones locales externas, como los medios de comunicación local.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos deberán seleccionar noticias e informaciones procedentes de distintos periódicos y seleccionar 3 noticias que traten sobre desastres y/o guerras. 2. Analizarán el lenguaje utilizado y realizarán una tabla comparativa de los diferentes lenguajes utilizados que lleven implícito el concepto de muerte. 3. A partir de las fuentes consultadas, elaborarán una noticia escrita de género periodístico para emitirla en un programa de radio. 		
Criterios de evaluación (ver rúbrica)		
CB1: ÁMBITO LINGÜÍSTICO		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensión lectora: Competencia 1: obtener información, interpretar y valorar el contenido de textos escritos de los medios de comunicación para comprenderlos. ▪ Dimensión oral: Competencia 8: producir textos orales de tipología diversa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística, utilizando los elementos prosódicos y no verbales pertinentes 		
CB7: ÁMBITO DE LA CULTURA Y LOS VALORES		
Dimensión interpersonal:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia 9: analizar críticamente el entorno (natural, científico-tecnológico, social, político y cultural) desde la perspectiva ética, individual y colectivamente. 		

Fuente: elaboración propia

Tabla 17. Rúbrica evaluación actividad 5

RÚBRICA DE EVALUACIÓN			Actividad 5: CAUSAS SOLIDARIAS Y HUMANITARIAS ANTE DESASTRES Y GUERRAS			
DIMENSIONES Y COMPETENCIAS			NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS (Indicadores)			
			Nivel 0 (poco)	Nivel 1 (bueno)	Nivel 2 (muy bueno)	Nivel 3 (excelente)
CB1: ÁMBITO LINGÜÍSTICO	COMUNICACIÓN ORAL	COMPETENCIA 1: obtener información, interpretar y valorar	No realiza ninguna búsqueda de material informativo periodístico	Extrae las ideas principales de los datos informativos	Interpreta las informaciones implícitas. Introduce elementos valorativos sobre el propósito del texto	Aporta criterios personales para valorar los contenidos a partir del contraste obtenido de diferentes fuentes
		COMPETENCIA 8: producir textos orales con adecuación, coherencia y corrección lingüística	Ideas desorganizadas y sin coherencia entre ellas sin adecuarlo al destinatario ni al propósito radiofónico	Organiza las ideas que va a exponer, entendiendo el propósito del mensaje radiofónico	Adecua el registro utilizado al propósito radiofónico. Hace un buen uso del léxico, morfosintaxis y corrección prosódica	Organiza con precisión las ideas, evidenciando la tesis, la argumentación y la conclusión, adecuando el tono para enfatizar las ideas principales
CB7: ÁMBITO DE LA CULTURA Y LOS VALORES	SOCIOCULTURAL	COMPETENCIA 9: analizar críticamente el entorno (natural, científico-tecnológico, social, político y cultural) desde la perspectiva ética, individual y colectivamente	No identifica ningún elemento de discriminación en las fuentes periodísticas. No aporta ningún análisis de las fuentes periodísticas	Realiza una lectura crítica de las informaciones de los medios de comunicación, tomando posición sobre los problemas sociales. Identifica las desigualdades implícitas en la lectura de fuentes periodísticas	Adoptar una posición frente a los problemas sociales. Valora las causas y consecuencias de los desastres naturales y las guerras y los relaciona con el impacto en la forma de difundir estos mensajes a través del medio de comunicación radiofónico	Denuncia las situaciones de discriminación. Desarrolla argumentos sólidos mediante propuestas y soluciones para lidiar con las desigualdades

Fuente: elaboración propia

Tabla 18. Actividad 6: taller sobre el duelo

Actividad 6: Taller sobre el duelo “Ahora sí que sé”		Duración: 4 horas
CURSO: 3º ESO	Profesor/a: Xusa Serra	
Asignaturas con futura vinculación en el currículo: educación ético-cívica		
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer nuestro grado de ansiedad ante la muerte - Facilitar herramientas y estrategias que permitan la autoreflexión - Trabajar el concepto de finitud <p>Competencias básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ CB3: competencia del ámbito personal y social 		
Descripción contenidos:		
<p>Esta actividad es una adaptación del taller “Ara sí que sé” impartido por Xusa Serra en los centros de primaria y secundaria. Con permiso de la autora se incluyen algunos de los materiales en el (ANEXO III). La organización propuesta se compone de las siguientes partes:</p> <p>PARTE I (Nada es para siempre)</p> <p>Introducción (1 hora): se abrirá la sesión con una explicación sobre las pérdidas significativas que hemos experimentado y como nos sentimos ante la muerte de un ser querido. El vínculo y la relación con lo que hacemos a lo largo de nuestra vida, cómo cuidamos a las personas de nuestro entorno y explicamos la metáfora de la <i>construcción de un castillo interior</i> para aquella persona que ya no está pero que merece que le construyamos este castillo porque representa todo lo que ha significado para nosotros y lo que hemos vivido. A partir de aquí se dejará espacio para las intervenciones de los alumnos deseen compartir alguna experiencia personal (estrategia <i>tirar del hilo</i>), cómo se sienten o se sintieron en la pérdida, si realizaron un ritual de despedido, si guardan algún objeto personal que le haga sentir bien...se irán apuntando en la pizarra los nombres de las personas que van nombrando (ANEXO III)</p> <p>PARTE II (El ciclo vital y la finitud)</p> <p>Explicación de diferentes historias de personas: Anna, una deportista a quien se le murió el hermano; Sílvia, una mujer embarazada y la estrecha relación con la vida y el llanto y la finitud del estado de gestación (con ello se invita a la reflexión sobre la celebración de la vida). También en este apartado se invitará a la reflexión entre la diferencia entre <i>tener una familia</i> (que no hemos</p>		

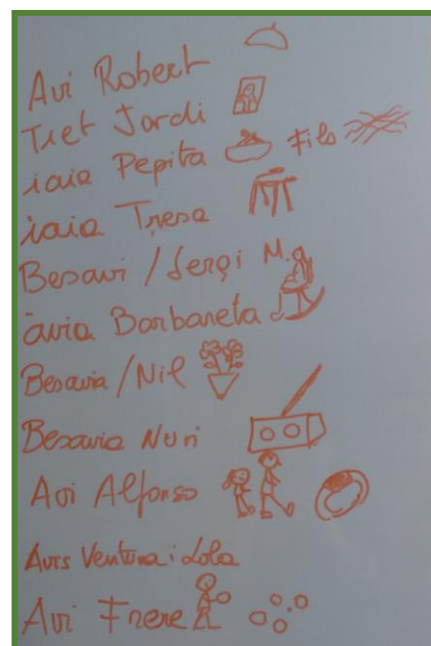


Figura 5. Pizarra de las personas que merecen un castillo. Fuente: centro educativo de referencia

escogido) y *merecer el amor de un grupo cuyas personas laten con un mismo corazón común*. Si alguien no se preocupa por cuidar este corazón y este grupo (familia), con el paso del tiempo corremos el riesgo de no pertenecer al corazón de nadie (vínculo entre sufrimiento-acompañamiento-generosidad-vínculos significativos).

Aquí también se abrirá paso a la escucha para quien quiera compartir otro tipo de experiencias de pérdidas (relaciones, intrapersonales, materiales, evolutivas). Ejemplo: divorcios, enfermedades, cambio de etapa, pérdida o cambio de casa...

PARTE III (Actividad práctica y video)

En esta parte se trata de realizar una actividad autorreflexiva (**ANEXO III**) en la cual se proporcionará una hoja a cada alumno con una serie de frases y pregunta para completar. Esta ficha, tras haberla finalizado (y opcionalmente compartido) la incorporarán dentro de su **Plan Académico y personal** en el cual se incluyen las autoevaluaciones del propio alumno y que puede servir para trabajarlo en tutorías individuales.

Finalmente, se visualizará un video de 3 minutos de duración que permitirá cerrar el taller elaborando conclusiones conjuntas. Se puede realizar una dinámica de agradecimiento y despido por todas las aportaciones de los compañeros.

Criterios de evaluación (ver rúbrica)

CB3: ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL: Dimensión autoconocimiento

Competencia 1: Tomar consciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal

Competencia 4: Participar en el aula de manera reflexiva y responsable

Fuente: adaptado de Serra (2014).

Tabla 19. Rúbrica evaluación actividad 6

RÚBRICA DE EVALUACIÓN		Actividad 6: TALLER DE DUELO “Ahora sí que sé” (Serra, 2014)				
DIMENSIONES Y COMPETENCIAS		NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS				
		Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	
CB3: ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL	AUTOCONOCIMIENTO	COMPETENCIA 1: tomar conciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal	No muestra ninguna evidencia de mirada introspectiva ni reflexión personal, ni en los espacios de debate ni en la actividad práctica	Muestra interés por la temática del duelo y las pérdidas y realiza la actividad propuesta de forma individual	Verbaliza emociones y estados de ánimo y establece un diálogo coherente. Prioriza valores como la familia, amistad, generosidad, libertad, sinceridad.	Manifiesta confianza y seguridad en sí mismo. Verbaliza emociones y estados de ánimo y formula preguntas relacionadas con la trascendencia de los actos y circunstancias vitales. Plantea estrategias o alternativas ante situaciones de pérdida a partir del aprendizaje que le puede proporcionar
		COMPETENCIA 4: participar en el aula de manera reflexiva y responsable	Hace muestras de falta de respeto o juicios de valor ante las intervenciones y aportaciones de otros compañeros	Interacciona con los demás compañeros de su mesa al realizar la actividad. Se interesa por las producciones de otros compañeros	Es tolerante y respetuoso con las opiniones de los demás. Identifica situaciones en las que una persona necesita ser escuchada y comprendida	Muestra sensibilidad y empatía con el dolor ante las circunstancias de algún compañero que lo verbaliza participando activamente en la actividad propuesta y las nuevas ideas que van surgiendo

Fuente: elaboración propia

Tabla 20. Actividad 7: creación de un blog

Actividad 7: Creación de un blog: <i>Espacio abierto a la vida (Entorno virtual del centro)</i>		Duración: Cuatrimestral 1 hora a la semana (Proyectos)
CURSO: 4º ESO	Profesor/a:	
Asignaturas con futura vinculación en el currículo: <i>Proyecto-taller, educación ético-cívica, ciencias sociales, geografía e historia.</i>		
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS		
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar una búsqueda bibliográfica sobre la muerte en las diferentes culturas, sus rituales y tradiciones. ▪ Fomentar el respeto a la diversidad de culturas que coexisten en el centro. ▪ Generar preguntas sobre la muerte y el duelo. ▪ Desarrollar trabajo cooperativo mediante el uso de herramientas digitales. 		
Competencias básicas:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ CB6: competencias del ámbito digital 		
Descripción contenidos:		
<p>Esta actividad está prevista para realizar posteriormente a la realización del taller de duelo, ya que el alumnado se encontrará más sensibilizado en el tema. Es aconsejable desarrollarla en sesiones de grupos desdoblados.</p> <p>Se trata de realizar un trabajo cooperativo en 4 fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lluvia de ideas sobre los contenidos que configurarán el blog. 2. Reparto de áreas del blog por grupos y búsqueda de información (Presentación, Contenidos, Documentos, Foros, condolencias anónimas, etc.). 3. Selección de uno de los webs dónde diseñar el blog: http://blocs.xtec.cat/, https://es.wordpress.com/, https://www.blogger.com/blogger.g#welcome 4. Publicación del contenido a lo largo del trimestre enmarcado en los TGI (Trabajo Globalizador Interdisciplinar). 		
Criterios de evaluación (ver rúbrica)		
CB6: COMPETENCIAS DEL ÁMBITO DIGITAL		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensión tratamiento de la información y organización de entornos de trabajo y aprendizaje. Competencia 5: construir nuevo conocimiento personal mediante estrategias de tratamientos de la información con el soporte de aplicaciones digitales. ▪ Dimensión comunicación interpersonal y colaboración: Competencia 7: participar en entornos de comunicación interpersonal y publicaciones virtuales para compartir información. 		

Fuente: elaboración propia

Tabla 21. Rúbrica evaluación actividad 7

RÚBRICA DE EVALUACIÓN		Actividad 7: CREACIÓN DE UN BLOG “ESPACIO ABIERTO”				
DIMENSIONES Y COMPETENCIAS		NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS				
		Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	
CB6: ÁMBITO DIGITAL	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	COMPETENCIA 5: construir nuevo conocimiento personal mediante estrategias de tratamientos de la información con el soporte de aplicaciones digitales	Utiliza un programa genérico sin conocimiento de las funciones básicas ni una estructura pautada y coherente. La información generada no tiene relación con el contenido a tratar y el producto generado es de contenido insuficiente	Utiliza un programa genérico (Word) para estructurar, interpretar, valorar y crear conocimiento	Utiliza un programa específico (blog) para realizar tareas relacionada con la estructuración, interpretación, valoración y creación de conocimiento haciendo uso de las funciones elementales	Utiliza un programa específico para realizar tareas relacionada con la estructuración, interpretación, valoración y creación de conocimiento haciendo uso de las funciones básicas y hace uso del pensamiento divergente para resolver problemas
	COMUNICACIÓN INTERPERSONAL Y COLABORACIÓN	COMPETENCIA 7: participar en entornos de comunicación interpersonal y publicaciones virtuales para compartir información	Ha participado una sola vez o menos en los espacios habilitados para tal fin y no compartido ningún archivo ni publicado ningún material	Participa en espacios web (blogs, fórums, plataforma virtual del centro, etc.)	Crea y publica archivos diversos en un espacio web (blogs, fórums, plataforma virtual del centro, etc.) i deja comentarios constructivos en espacios elaborados por otros compañeros.	Crea y publica archivos diversos en un espacio web (blogs, fórums, plataforma virtual del centro, etc.) y los interrelaciona con otras creaciones propias en la red, dejando comentarios constructivos en espacios elaborados por otros compañeros

Fuente: elaboración propia

4.5 Recursos materiales y humanos

Para la realización de las actividades descritas será preciso disponer de diferentes recursos. Invitamos a ver la **Figura 4. Principales actores del proceso** (p. 25) de la FASE I del proyecto, en la cual se realiza un análisis de los principales agentes participantes del proceso, que constituirían los recursos humanos propiamente dichos. Además, cabe destacar que todas estas actividades, aunque previstas para realizar en una primera fase en la tutoría, se contempla que también entren en colaboración los profesores de las distintas áreas de conocimiento y asignaturas del currículo de secundaria.

En cuanto al material se refiere, se destacará como fundamental el empleo de ordenadores o tabletas para acceder a la información, Pizarras Digitales Interactivas (PDIs), en caso de que los recursos lo permitan, así como dispositivos móviles en el caso de la *Actividad 3: Segunda oportunidad. Muerte súbita en el deporte*. El centro de referencia contempla entre sus valores del PEC «la tecnología, nuestra aliada». Se entiende como una herramienta vertebradora de la mayoría de las actividades, puesto que es concebida desde el enorme potencial que ofrece para el aprendizaje de los alumnos contemporáneos y la sociedad digital actual. No obstante, a través del consenso con los distintos niveles de la Secundaria, se establecen acuerdos para su uso responsable, estableciendo límites consensuados con los alumnos y las familias a partir de la creación de espacios en los cuales no se permite el uso del móvil como, por ejemplo, la hora del recreo.

Cabe no olvidar que, desde la Orientación Educativa, el uso de la metodología ApS conlleva también el uso de recursos externos que impliquen, tal como se ha comentado, la participación en entornos comunitarios. Es por ello que será importante contemplar la colaboración con los Servicios Educativos de Zona (SEZ), equipos multidisciplinares formados por los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP), los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP) y los Equipos de Asesoramiento en Lengua y Cohesión Social (ELIC), con el objetivo de adecuar las acciones educativas para los alumnos que requieren necesidades educativas específicas contempladas en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD).

4.6 Temporalización del proyecto y de las actividades

Tabla 22. Temporalización de la propuesta y las actividades

CRONOGRAMA DE ACTUACIONES DEL PLAN DE INTEGRACIÓN DE LA MUERTE EN SECUNDARIA																																																												
FASES I ACTUACIONES	jul-19					sept-19					oct-19					nov-19					dic-19					en-20					febr-20					març-20					abr-20					may-20					juny-20					jul-20			R	SI/NO
	1	2	3	4	5	2	3	4	5	1	2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5	1	2	3	4	5	2	3															
FASE I: ANÁLISIS DEL PROBLEMA																																																												
Reuniones y entrevistas	■	■																																																										
Delimitación de roles y funciones		■	■																																																									
Definir y concretar problema				■																																																								
Delimitar pautas de trabajo					■																																																							
FASE II: INFORMACIÓN DISPONIBLE																																																												
Ruesta en común prácticas profesorado					■																																																							
Reuniones de consenso de prácticas						■	■																																																					
Construcción de referentes comunes							■	■																																																				
Elaboración de propuestas								■	■																																																			
FASE III: DISEÑO DEL PROYECTO																																																												
Temporalización actividades									■	■																																																		
Puesta a punto para inicio de actividades									■	■																																																		
Act. 1: Carrozas fúnebres (2º ESO)										■																																																		
Act. 2: Ecoauditoría (1º ESO)														■										■																																				
Act. 2: Fiesta Sostenible (todos)																													■																															
Act. 3: Muerte súbita en el deporte (4º ESO)																																																												
Act. 4: Encuentros intergeneracionales (2º ESO)																																																												
Act. 5: Causas solidarias y humanitarias (3º ESO)																																																												
Act. 6: Taller sobre el duelo (3º ESO)																																																												
Act. 7: Blog "Espacio abierto" (4º ESO)																																																												
FASE IV: SEGUIMIENTO Y AJUSTE																																																												
Apoyo individual del orientador/a																																																												
Recogida y sistematización de datos																																																												
Pruebas diagnósticas y retest																																																												
Revisión y ajuste																																																												
FASE V: EVALUACIÓN																																																												
Evaluación del diseño																																																												
Evaluación de la implementación																																																												
Evaluación de los efectos																																																												
Acuerdos prospección y generalización																																																												

Fuente: elaboración propia

4.6 Evaluación de las actividades

La evaluación de las actividades de acuerdo con los objetivos, criterios y competencias básicas previstas se ha realizado mediante rúbricas. Han sido elaboradas en base a los documentos que ofrece públicamente el *Departament d'Ensenyament* en la página web oficial. Se ha considerado incluirlo a continuación de la descripción de cada actividad, en el apartado 4.4 *Contenidos de la intervención (actividades)* de esta propuesta, por razones de continuidad lógica entre los contenidos y criterios descritos y su consiguiente relación con las competencias básicas e indicadores seleccionados para evaluar el nivel de logro de cada actividad.

➤ FASE IV: COLABORACIÓN EN LA IMPLANTACIÓN, SEGUIMIENTO Y AJUSTE DE MEJORAS

Tal como apunta De la Herrán et al. (2013) esta fase tiene como finalidad facilitar la toma de decisiones con el fin de mejorar el desarrollo del programa. La labor del orientador consistirá en dar apoyo a la implantación, realizar un seguimiento mediante registros de observación y valoración de las mejoras observadas. También deberá identificar y diseñar los ajustes necesarios en las mejoras.

Este apoyo puede ayudar a adecuar los acuerdos generales de introducción de las mejoras, realizando un trabajo conjunto en el aula orientador-profesor, o de dos profesores según el caso (docencia compartida). Además, también deberá facilitar la recogida y sistematización de datos sobre los efectos de la mejora en el alumnado, revisando y ajustando los tiempos y los recursos.

A continuación, se muestra un ejemplo de guion que puede administrarse individualmente al final de cada actividad propuesta o realizarse en forma de entrevista en tutorías individuales:

Tabla 23. Guion entrevista sobre concepciones acerca de la muerte (evaluación)

Categoría	Preguntas
ACTITUDES ANTE LA MUERTE	¿Crees que es normal hablar alguna vez sobre la muerte?
	¿Qué te ha parecido hablar sobre el tema de la muerte en las clases/actividades?
IDEAS Y CREENCIAS	¿Cuándo morimos, dónde vamos?
	¿Qué es para ti la muerte?
	¿Has pensado alguna vez en tu propia muerte? ¿Qué has pensado?
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	¿Crees que es importante vivir teniendo en cuenta que algún día moriremos y morirán

	nuestros seres queridos?
	¿Crees que hablar de la muerte puede ayudarnos a afrontar mejor la pérdida de un ser querido?
RITOS CULTURALES ASOCIADOS A LA MUERTE	¿Has estado alguna vez en un funeral? ¿Cómo era? ¿Cómo te sentiste?
SENSIBILIDAD Y RECURSOS RESILIENTES	¿Crees que es importante recordar a los seres queridos? ¿Qué cosas se pueden hacer para recordar a los seres queridos?

Fuente: adaptado de De la Herrán et al. (2013)

Además, el orientador educativo podrá asesorar al docente en la elaboración de registros de observación adaptados a cada tipo de actividad, que complementarán las rúbricas, o bien consensuar una planilla con cuestiones de escala Likert, espacios para reflejar incidencias u observaciones apreciadas por el docente durante el transcurso de la sesión.

4.7 Evaluación de la propuesta

➤ FASE V: EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO CONJUNTO, IMPLANTACIÓN, CONTINUIDAD Y REFORMULACIÓN

Llegados a este punto, tendrá una importancia trascendente utilizar y disponer de herramientas adecuadas para ver si realmente el proyecto propuesto tiene razón de ser, si su diseño ha sido el adecuado y se han conseguido las mejoras previstas con un nivel de impacto favorable (Departament d'Ensenyament, 2016). Asimismo, la evaluación supone un ejercicio de autocrítica y humildad que nos debe acompañar en todo momento y que, a su vez, ayudará a no perdernos durante el proceso.

Para delinear y desarrollar la composición de la evaluación del presente proyecto nos respaldaremos en la propuesta de evaluación que ofrece el *Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativa del Departament de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* en concordancia y coherencia con lo establecido por la **Ley orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**.

La elección del documento citado como soporte resulta idóneo por tener una intencionalidad eminentemente práctica y por facilitar la validez y fiabilidad en la información generada a partir de los procedimientos e instrumentos que ofrece. Además, se integran instrumentos usados por De la Herrán et al. (2013) en el *Programa de Educación para la muerte dirigido a personas adultas con discapacidad intelectual*. Pérez Juste (2006) citados por De la Herrán et al. (2013) propone en su obra *Evaluación de Programas Educativos*, las fases sobre las cuales pivotará el programa mencionado, de las cuales extraeremos algunos conceptos y finalidades que serán descritos a continuación.

¿Qué pretendemos con una buena evaluación? Se trata de obtener evidencias objetivas, con información (ya sea de índole cuantitativa o cualitativa) de forma sistemática y contrastada, de manera que al finalizar un ciclo se puedan tomar decisiones y encauzar – en los casos necesarios – determinadas acciones para poder lograr los objetivos operativos previamente planteados.

A largo de todo el proceso, vamos a diferenciar cuatro tipos de evaluación configuradas en forma de etapas, cada una con sus correspondientes procedimientos e instrumentos: evaluación preliminar, evaluación del diseño, evaluación de la implementación y evaluación de los efectos.

➤ *Evaluación preliminar*

Antes de empezar, deberemos comprobar si el proyecto reúne las condiciones necesarias para dedicar tiempo, esfuerzo y recursos para evaluarlo. Existen varias posibilidades: se podrá solicitar el aporte de un profesional externo a través de un

dictamen (**evaluación externa**) y/o, además, pasar un cuestionario que permita calibrar si el proyecto es o no evaluable. De esta manera, tendrá una doble función: formativa y sumativa. A modo de ejemplo, se podrían contemplar los siguientes ítems:

- **Justificación de la necesidad del proyecto:** ¿Por qué se quiere llevar a cabo este proyecto?
- **Antecedentes:** ¿Es nuevo o se parte de alguna experiencia previa?
- **Fase actual de desarrollo:** ¿Se sabe con certeza la finalidad última del proyecto?
- **Población objetivo:** todo el alumnado de educación secundaria del centro.
- **Estrategia para alcanzar los objetivos:** didáctica o educativa.
- **Elementos centrales de la propuesta:** ¿Podemos identificarlos?
- **Recursos:** humanos, materiales, tiempo. ¿Son adecuados para alcanzar los objetivos?

En función de las respuestas obtenidas, tendremos condiciones más adecuadas para decidir si es conveniente o no proceder a la evaluación del proyecto. De esta manera estaríamos evaluando, valga la redundancia, la misma capacidad del proyecto para ser evaluado.

➤ **Evaluación del diseño**

Tabla 24. Cuestionario de necesidades

	Sí/No	Observaciones
<i>¿Está bien definido el problema principal, así como sus posibles causas y efectos previstos?</i>		Ver apartado FASE I: Análisis e identificación del problema dónde queda concretado.
<i>¿Hay consenso global del equipo de dirección, Comisión de Coordinación pedagógica y Claustro de profesores?</i>		Quedaría reflejado en las conclusiones de las actas de las reuniones temporalizadas en la FASE I
<i>Tramo educativo de intervención</i>		Todos los cursos de secundaria
<i>¿Forma de llevar a cabo el proyecto da respuesta a la necesidad concreta planteada?</i>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación del profesorado. ▪ Modulación de las programaciones. ▪ Talleres de duelo.
<i>¿Se pueden aplicar diferentes modalidades o metodologías para alcanzar los objetivos?</i>		TGI (Trabajo Globalizado Interdisciplinar), Aprendizaje servicio, gamificación.

Fuente: adaptado de Generalitat de Catalunya (2016)

De los parámetros de evaluación propuestos en el citado documento, se podrían seleccionar los siguientes, en función de si encajan o no dentro del período de tiempo marcado (12 meses), la disponibilidad de recursos (materiales, humanos), la reserva económica (presupuesto) y la utilidad prevista:

- Objetivos alcanzados
- Mejoras alcanzadas
- Indicadores de progreso
- Coherencia interna: relación de las actividades con los objetivos.
- Coherencia externa: relación de los objetivos del proyecto con las competencias clave/básicas.

A continuación, se describen las preguntas claves que deberán realizarse para la evaluación de la coherencia del proyecto:

- *¿Los objetivos del proyecto están bien definidos?*
- *¿Los objetivos llevan emparejados el logro de competencias clave/básicas?*
- *¿Están todos los objetivos orientados hacia la finalidad del programa?*
- *¿Se diferencian claramente los objetivos de las actividades?*
- *¿Quedan claras las actividades relevantes?*
- *¿Se dispone de indicadores relevantes, de interpretación clara y que aporten medidas fiables?*
- *¿Con qué criterios se identifica al colectivo de alumnos beneficiarios potenciales?*

Veamos con la siguiente matriz de qué manera podemos evaluar la **coherencia interna** relacionando la extracción de ítems a partir de los objetivos didácticos:

Tabla 25. Medición de la coherencia interna

Objetivos didácticos	ACT.1	ACT.2	ACT.3	ACT.4	ACT.5	ACT.6	ACT.7
Concepto de pérdida	×	×	×	×	×	×	×
Irreversibilidad	×	×				×	×
Finitud	×		×	×	×	×	×
Actitud sufrimiento humano				×	×	×	×
Resiliencia	×					×	×
Diversidad de creencias	×			×		×	×

Fuente: elaboración propia a partir de Generalitat de Catalunya (2016)

En dicha tabla entenderíamos cómo máxima eficacia 42 (en caso de tener rellenas todas las cruces). En nuestra propuesta encontramos una coherencia de 67% en cuanto a relación de los ítems principales de los objetivos con las actividades que se han propuesto.

Para alcanzar la coherencia máxima habría que reformular los objetivos y replantear algunos puntos de las actividades de manera que fueran lo más integradoras posible. Sin embargo, esto vendrá condicionado por la logística, los recursos y el tiempo disponibles.

➤ **Evaluación de la implementación**

Es la evaluación que conocemos propiamente para conocer el grado de alcance de las competencias clave (o básicas según el marco normativo autonómico) que se pretenden trabajar (ver rúbricas contiguas en cada actividad en el apartado 4.4 *Contenidos de la intervención*). Las rúbricas de evaluación servirán como guía para hacer un seguimiento de los objetivos operativos alcanzados a nivel de la propuesta.

Al definir más claramente el resultado del aprendizaje que esperamos con las actividades, estaremos hablando propiamente de una evaluación de tipo formativo, a la vez que nos facilitará la toma de decisiones para mejorar el desarrollo del programa. Dicho tipo de evaluación, tal como viene indicado en el cronograma (p. 53) se llevará a cabo entre la segunda semana de octubre de 2019 y la cuarta de mayo de 2020, de manera continuada con el apoyo permanente del orientador educativo.

Por último, esta evaluación quedaría integrada en la *FASE IV: colaboración en la implantación, seguimiento y ajuste de mejoras* (p. 54) en la cual, además de las rúbricas desarrolladas en la *FASE III: diseño y puesta en marcha de las actividades* (p.27), se proponen dos instrumentos más: registro de observación elaborado por el docente que imparte la actividad y un guion de entrevista semiestructurada sobre concepciones acerca de la muerte. Ambos instrumentos serían validados por juicio de expertos antes de poner en marcha las actividades, es decir, durante la *FASE II: información disponible y elaboración de propuestas* (p.26), cuyos instrumentos estarán incluidos.

➤ **Evaluación de los efectos**

Esta fase estará orientada a comprender la eficacia del proyecto y sus implicaciones sociales en un futuro (De la Herrán et al. 2013). Se evaluarán propiamente los resultados tras la aplicación del proyecto que, con el objetivo de mejorarlo, ejercerá una función formativa y sumativa.

Por lo tanto, analizaremos si tras implementación de las actividades y la realización de los registros de observación y evaluación, constatamos evidencias de

disminución de la ansiedad ante la muerte y cambio significativo en cuanto a la interiorización de los conceptos de finitud, irreversibilidad y recursos personales frente al acompañamiento en la pérdida, mediante el análisis de la *t de student* (Ramos, 2010).

En la siguiente matriz DAFO se analizan los puntos fuertes y débiles junto con las oportunidades y amenazas. De ellas, extraemos estrategias de crecimiento, prevención, mejora y atención preferente:

Tabla 26. Matriz DAFO

OPORTUNIDADES		AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> Contribución a la mejora del clima en secundaria 		<ul style="list-style-type: none"> Falta de recursos
PUNTOS FUERTES	ESTRATEGIA DE CRECIMIENTO (FORTALEZAS)	ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN (DEBILIDADES)
<ul style="list-style-type: none"> Fuerte vinculación familias-centro educativo Motivación para el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Integración en el resto de las asignaturas troncales Generalizar actividades a otros cursos (cruzarlas) 	<ul style="list-style-type: none"> Garantizar recursos humanos y materiales para el mantenimiento y supervisión del proyecto
PUNTOS DÉBILES	ESTRATEGIA DE MEJORA (OPORTUNIDADES)	ESTRATEGIA DE ATENCIÓN PREFERENTE (AMENAZAS)
<ul style="list-style-type: none"> Interrelación entre diferentes departamentos Alta demanda de formación del profesorado en este campo En el grupo de intervención encontramos mezcla de alumnado en diferentes fases del duelo o sin duelo activo 	<ul style="list-style-type: none"> Simplificación del proceso de implementación del proyecto Ofrecer más formación en el ámbito Protocolo de acompañamiento individualizado en alumnos en proceso de duelo activo 	<ul style="list-style-type: none"> Mayor vinculación de las familias en el desarrollo de las actividades propuestas Mayor vinculación con el Plan de Atención a la Diversidad (PAD)

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

La implementación de mejoras en educación conlleva indudablemente un análisis exhaustivo que exige un tiempo y una serenidad que en ocasiones puede resultar difícil de encontrar entre el bullicio de la vida escolar de un centro.

En un contexto coloquial, en ocasiones nos oímos decir que el mundo avanza y progresa, pero que también es bueno dar un paso atrás para poder dar dos hacia adelante. Tal como se apuntaba en el marco teórico del trabajo, entre los autores consultados, entrevemos un denominador común: el retroceso en la exteriorización social de la muerte. Los ritos y prácticas funerarias de antaño visibilizaban una cierta vivencia del duelo que, actualmente, es ocultada. Habiendo tomado consciencia de ello, animamos a repensar cómo avanzar unos pasos más hacia una vivencia del dolor en la pérdida que facilite estrategias de afrontamiento, aprovechando los crecientes recursos de ayuda y acompañamiento disponibles (protocolos, profesionales expertos, formaciones, etc.) a la vez que, sería muy positivo caminar a nivel global hacia una verdadera humanización de la muerte en su sentido más amplio, un cambio de paradigma que se encuentra aún en proceso de maduración.

Inicialmente se propuso a modo general el diseño de una propuesta de mejora que abarcara integralidad y transversalidad mediante la incorporación de la temática de la muerte y las pérdidas significativas en las programaciones de todas las asignaturas de los cursos de secundaria. Al reflexionar sobre cómo casar ambos conceptos, se reformuló el planteamiento inicial por ser un objetivo general un tanto ambicioso para con el marco temporal que disponíamos. A continuación, se optó por partir del Plan de Acción Tutorial (PAT), herramienta indispensable del orientador educativo, además de la acción tutorial para la inclusión y la atención a la diversidad, que son los pilares fundamentales sobre los cuales reside la acción orientadora.

Además, la acción tutorial y la atención a la diversidad constituyen uno de los ámbitos de evaluación interna de los equipos de orientación educativa derivado de un proceso de reflexión sobre la práctica docente que tiene como objetivo último el pleno desarrollo de la comunidad educativa y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. De esta manera, quedaba justificada una mayor flexibilidad para su temporalización y generalización futura a otros cursos, además de permitir la creación de una experiencia educativa previa a la inclusión en la propia escena de las programaciones didácticas.

En un mayor nivel de concreción, el primer objetivo específico iba encaminado a emplazar la temática de la muerte desde un abordaje preventivo con el fin de elaborar respuestas resilientes al proceso de duelo y prevenir procesos psicopatológicos favorecidos, en parte, por la presión que el propio tabú social ejerce en nosotros. Este

objetivo se ha cumplido en la medida que ha permitido el desarrollo de recursos preparados para ser llevados a cabo en un centro educativo, con sus correspondientes criterios y procedimientos evaluativos. No obstante, una verdadera validación de la propuesta presentada no quedaría completada sin una puesta en práctica desde un punto de vista ecológico, con todos los elementos de aplicabilidad real y viabilidad que se han procurado tener en cuenta en este trabajo. Una evaluación por juicio de expertos sería una opción para su contraste empírico.

Teniendo clara la herramienta del PAT para su desarrollo, el segundo objetivo vertebraba el despliegue de las competencias básicas a partir del marco legal vigente. Junto con la elaboración de las rúbricas, la selección de las competencias más idóneas ha sido una verdadera oportunidad para llegar al tuétano de la segmentación de los aprendizajes que se contemplan en la elaboración de una actividad.

Para alcanzar el tercer objetivo, se han planteado actividades que han procurado ser un ejemplo para dar una visión amplia y holística en cuanto al tratamiento multidisciplinar se refiere y, por ende, desde las posibilidades que se abren para abordarla en diferentes ámbitos: el valor del patrimonio histórico con las carrozas fúnebres de un cementerio; la trascendencia de nuestros actos futuros analizando nuestro consumo y la vida útil de los residuos que generamos, los avances que realiza la ciencia para prevenir la muerte súbita en el deporte; la finitud de la vida desde la perspectiva de la senectud en nuestra sociedad; los *inputs* mediáticos que recibimos y difundimos sobre las catástrofes humanitarias y la muerte subyacente en todas ellas; la comprensión y el tratamiento del duelo -así como las reflexiones personales y compartidas sobre las diferentes vivencias personales que se han tenido de la muerte - y, por último, los beneficios y el aprendizaje construido a través de la colectivización del duelo y la pérdida, generando nuevos imaginarios colectivos y transformando progresivamente el tabú en un cambio conceptual. Todas estas actividades, nos hablan de la muerte.

En cuanto a los enfoques adoptados en los recursos propuestos, se ha dado más protagonismo a actividades con valor preventivo y normalizador que han servido para comprobar que en las actividades y áreas curriculares de los cursos de secundaria, la muerte sí tiene cabida. Además, se ha incluido un taller sobre el duelo, inicialmente con carácter propiamente paliativo, convirtiéndose, en el mismo centro de referencia, en una actividad plenamente integrada en el curso de 3º de la ESO, razón de más que apoyaría el potencial normalizador de este ámbito.

Para abordar el último objetivo, en las primeras dos fases de la propuesta se han señalado diferentes recursos y opciones de formación en el ámbito de la muerte y el duelo dirigido a colectivo docente. Suelen ser cursos breves de un mes, en uno de los cuáles pude participar y verlo desde las gafas de un docente que lo vive en primera línea.

Constaté una gran predisposición por parte de los inscritos para el intercambio de las diferentes experiencias – tanto personales como profesionales - que cada participante tenía en su realidad y una vocación encomiable para la renovación personal y profesional.

En un plano más personal, este trabajo ha conllevado una revisión de los contenidos del máster y un ejercicio de búsqueda bibliográfica, detenimiento y reflexión procurando rigor y honestidad. En situaciones en las que resulta fácil verse inundado de información, enhebrarla concienzudamente se vuelve tarea complicada, pero a la vez estimulante al ser un tema de interés creciente que invita al intercambio de experiencias entre los profesionales de la educación.

El hecho de no perder de vista el objetivo previamente marcado ha sido una de las dificultades principales a la hora de poner límites a la alimentación constante de información; al abrir una puerta se abrían cinco más debiendo reencuadrar los contenidos y elaborarlos intentando no perder el hilo. Apelando a la acomodación piagetiana, ha sido un verdadero proceso de remodelación de esquemas preconcebidos, dejando caer prejuicios y mitos propios entorno a la temática de la muerte y el duelo que no han hecho más que acrecentar la inquietud por saber más.

A modo de integración, estas páginas han servido para poner sobre la mesa algunos cuestionamientos del concepto vigente que prevalece sobre la muerte, suscitando múltiples preguntas y comprobando en todas las búsquedas de que el abordaje de esta pedagogía conlleva en todos los casos una expansión y apertura de las personas en términos de generosidad, amor y capacidad para una mayor comprensión del prójimo. Sea cual sea la forma en la que se presente una pérdida, la necesidad de amparo y arropamiento en la vivencia individual y particular del dolor nos vuelve a la misma singularidad humana, cuyas virtudes atribuibles son, a veces, ausentes - por ignorancia - cuando es más necesario que brillen.

Platón (427 aC- 347 aC) ya decía en su tiempo que, *aprendiendo a morir, se aprende a vivir mejor*. Posiblemente dentro de unos años, como sociedad habremos aprendido mejor a comprender el sufrimiento humano ante la pérdida, otorgando mayor valor al tiempo que estamos vivos y transformando la ignorancia y el miedo, en saber y seguridad. Todo ello en parte gracias a estos pequeños regalos que muchas personas nos hacen a lo largo de nuestras vidas, aquellos maestros que nos acompañan en algún momento y dejan alguna huella en nosotros porque, en su empeño por mantener la esperanza permanece la creencia irrenunciable de que los frutos de la educación tardan un tiempo en ver la luz. Educando en el desaprendizaje y la experiencia encontramos nuevas oportunidades y vías de crecimiento, un proceso que nos llevará sin duda a dar un paso más a nuestra evolución humana.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Al hilo de las conclusiones comentadas, se han ido apuntando algunas de las limitaciones de la propuesta, además de posibles líneas de investigación y futuro desarrollo. Según lo comentado en la FASE II, antes de poner en marcha cualquier acción educativa es preciso calibrar bien la viabilidad de la propuesta en función del contexto en el que nos encontremos y de los proyectos de innovación que actualmente estén en marcha en el centro educativo. En tal caso, esta limitación podría ser tratada como un prerrequisito.

Otro aspecto no menos importante es que la misma filosofía de trabajo colaborativo entraña la dificultad de elevar el grado de complejidad en la coordinación de los diferentes participantes: profesores, familias, Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), tutores, orientadores, etc. esto aporta muchísima riqueza al proceso, sin embargo, habrá que estar atentos a no caer en procedimientos caóticos con el riesgo de diluir y difuminar los objetivos principales del proyecto sin hacer una evaluación auténtica, con valor formativo y capacidad reguladora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En lo que refiere a la prospectiva, en primer lugar, el común denominador de la mayoría de los autores citados yace en la hipótesis de que la muerte, en tanto que ámbito formativo, tiene un potencial educativo que facilitaría la orientación para la vida personal y social. En esta línea, sería interesante diseñar programas longitudinales que establecieran parámetros y/o indicadores que pudieran medir el nivel de calidad de vida de los alumnos que participaron en los programas de intervención, así como la eficacia de las acciones implementadas en el desarrollo de las competencias emocionales.

En segundo lugar, el prácticum transcurrido paralelamente a la elaboración de este trabajo ha permitido enriquecer con nuevos interrogantes las observaciones y el seguimiento de los casos que podrían ser objeto de investigación educativa: la presencia del miedo a la muerte en múltiples demandas era especialmente llamativa. Había casos de alumnos con el duelo de una separación de los padres, traslado de centro cuyo cambio implicaba significados implícitos con la pérdida, enfermedades de los abuelos o los progenitores, muertes de mascotas, etc.

En tercer lugar, tal como se ha comentado, el siguiente paso tras una evaluación y validación completa de esta misma propuesta de intervención sería la propia integración de las actividades en las diferentes asignaturas del currículo de manera que quedaran incluidas en los contenidos de las programaciones y sugirieran nuevas necesidades, proponiendo mejoras a las dificultades nacidas de la propuesta inicial.

En cuarto lugar, a tenor de la metodología del Aprendizaje Servicio (ApS) considerada apropiada para la ejecución de las actividades, sería también interesante el contraste de experiencias de las mismas características en aras de evaluar la eficacia de ésta. Por ejemplo, replicaciones de similares propuestas de intervención en otros centros educativos podrían favorecer la puesta en común de las distintas experiencias, práctica ampliamente desarrollada en el ámbito de otros proyectos como es el caso de la *Escuela Nueva 21*.

En quinto lugar, las plataformas educativas online para la formación permanente del profesorado invitan a abrir líneas de investigación dirigidas a evaluar los diferentes grados de aplicación real de las actividades y recursos ofrecidos en dichos cursos, puesto que al ser online queda menos desarrollada la parte práctica vivencial en un plano ecológico, que permitiría una verdadera puesta en marcha de las prácticas educativas dando lugar a una evaluación exhaustiva de las mismas.

Dentro del ámbito académico, a partir de los instrumentos que propone Colomo et al. (2018) para medir la ansiedad ante la muerte en profesionales de la educación, existen tímidas iniciativas para la integración curricular universitaria de la muerte que sugieren un mayor desarrollo en los distintos estudios del campo de la pedagogía y la educación (Magisterio de Educación Infantil y Primaria, Máster de Formación del Profesorado, Psicopedagogía, etc.). En consonancia con las necesidades detectadas en dicho grupo, sería interesante medir los niveles de ansiedad a largo plazo (estudios longitudinales) antes, durante y después del proceso formativo de los alumnos y futuros profesionales. Los resultados significativos de estas investigaciones podrían invitar a estudiar qué variables podrían tener una relación significativa vinculada con la comprensión de la muerte que elabora actualmente el alumnado de secundaria.

Cabe hacer especial mención a futuras investigaciones que podrían inspirar el diseño, aplicación y evaluación de distintas metodologías encaminadas a favorecer el desarrollo potencial de competencias emocionales, especialmente en el ámbito de la diversidad funcional.

Por último, no podemos subestimar la implicación de la familia y el conocimiento de las diferentes dinámicas relacionales en cada estructura familiar. En esta línea, también se podrían desarrollar trabajos desde la Psicología Sistémica, las diferentes sinergias en el entorno familiar y su influencia en la elaboración del duelo.

En definitiva, disponemos de un panorama que alienta a seguir estudiando. A lo largo de nuestra vida nos desprendemos de etapas, procesos, personas, mascotas, objetos... nada es para siempre y todo ello nos permite construir nuevos significados. Al perder, se puede crear en nosotros un enorme vacío que nos conduce a un desierto, doloroso, pero con diferentes caminos para resignificar nuestra propia historia. Que todas estas pérdidas nos lleven a abrir y sumar más posibilidades pedagógicas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariès, P. (2011). *El hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus.

Arnaiz, V. (2003). Diez propuestas para una pedagogía de la muerte. *Aula de innovación educativa*, 122, 59-61. Recuperado el 3 de octubre de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=624447>

Associació per a la difusió de la filosofia. (2018). *Enciclopèdia de filosofia: autors, conceptes, textos*. Recuperado el 8 de octubre de 2018 de: <https://www.wikisofia.cat/wiki/Mort>

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower. Recuperado el 15 de octubre de 2018 de: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/05-Educaci%C3%B3n-emocional-DB-portada-indice.pdf>

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Bowlby, J. (1990). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Colomo, E., Gabarda, V. y Motos, P. (2018). Pedagogía de la muerte: estudio sobre la ansiedad ante la muerte en profesionales de la educación. *Innoeduca. International Journal of technology and educational innovation*, 4 (1), 62-70. Recuperado el 5 de octubre de 2018 de: <http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/4129/4552>

Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (2), 1-15. Recuperado el 14 de noviembre de 2018 de: <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.004>

Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la comunidad autónoma de Cataluña. *Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña*, 6945, 1-305

De la Herrán, A. y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Humanitas.

De la Herrán, A. y Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex.

- De la Herrán, A., Rodríguez, P. y Izuzquiza, D. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación para la muerte dirigido a personas adultas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de educación*, (63), 199-219. Recuperado el 20 de diciembre de 2018 de: http://riberdis.cedd.net/xmlui/bitstream/handle/11181/4370/Dise%C3%B1o_aplicacion_y_evaluacion_de_un_programa_de_educacion_para_la_muerte.pdf?sequence=1
- Díaz, I. (2004). *I ara, on és? Com ajudar els nens i els adolescents a entendre la mort*. Barcelona: Oxigen Viena.
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y Educadores*, 15 (3), 497-512. Recuperado el 2 de noviembre de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5687373>
- Esquerda, M. y Agustí, A. (2010). *El nen i la mort. Acompanyar els infants i adolescents en la pèrdua d'una persona estimada*. Lleida: Pagès Editors.
- Generalitat de Catalunya (2017). *Competencias básicas*. Generalitat de Catalunya. Recuperado el 20 de diciembre de 2018: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/>
- Generalitat de Catalunya (2016). *Manual d'avaluació de projectes i programes educatius*. Recuperado el 15 de noviembre de 2018: http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/documents35.pdf
- Knüppe, L. (2004). La construcción moral y la ética en la infancia. *Diálogos educativos*, (8), 4. Recuperado el 10 de diciembre de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1317938>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Ladrón de Guevara, S. (2006). El desarrollo cognoscitivo como determinante del origen del concepto de muerte. *Procesos psicológicos y sociales*, 2 (1). Recuperado el 9 de octubre de 2018 de: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/El-desarrollo-cognoscitivo.pdf>

Lago, J.R. y Onrubia, J. (2011). «Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas». En Martín, E. y Onrubia, J. (Coords.) *Orientación educativa: Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Ministerio de Educación de España - Editorial GRAÓ.

Larrull, C. (2005). *Antropologia de la mort i el dol*. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Recuperado el 2 de noviembre de 2018: <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200405/memories/932m.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 de diciembre.

López, A., Sueiro, E., y López, M. (2004). Ansiedad ante la muerte en la adolescencia. *Revista Galeg-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9, 1138-1663. Recuperado el 20 de diciembre de 2018 de: <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6996/RG?sequence=1>

López, M. M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (27), 1-15.

Magaña, E., Méndez, V., y Sellés, P. (2018). Pedagogía de la muerte: estudio sobre la ansiedad ante la muerte en profesionales de la educación. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 62-70.

Miret, A. (2016). *El centre educatiu de dol. Guia per afrontar la mort, el dol i les pèrdues en els centres educatius*. Barcelona: Tarannà.

Naranjo, C. La conciencia de la muerte (2011), vídeo disponible a <https://www.youtube.com/watch?v=n71IAdZsKzk> consultado el 4 de diciembre de 2018.

Nolla, A. (2008). *Del viure i el morir. Propostes per acostar-nos a l'experiència de la finitud*. Barcelona: Associació Rosa-Sensat.

- Nomen, L. (2007). *El duelo y la muerte. El tratamiento de la pérdida*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Palol, I. (2013). *Treballem la mort i el dol a l'escola: activitats per treballar la mort a l'aula de CI*. Universitat de Girona. Recuperado el 12 de octubre de 2018: <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/8605?show=full>
- Poch, C. (1996). *De la vida i de la mort. Reflexions i propostes per a educadors i pares*. Barcelona: Claret.
- Posada Gómez, P. (s.f.). Normas éticas y valores religiosos. Los argumentos en la formación del criterio moral. Universidad del Valle, Colombia.
- Prisma Formació Psicopedagògica (2018). *Mòdul 1: la mort i altres pèrdues*. Material no publicado. Recuperado el 15 de octubre de 2018 de <https://www.prisma.cat/informacio/dol.php>
- Prisma Formació Psicopedagògica (2018). *Mòdul 2: el procés de dol*. Material no publicado. Recuperado el 15 de octubre de 2018 de <https://www.prisma.cat/informacio/dol.php>
- Prisma Formació Psicopedagògica (2018). *Mòdul 3: el dol en el context educatiu*. Material no publicado. Recuperado el 15 de octubre de 2018 de <https://www.prisma.cat/informacio/dol.php>
- Prisma Formació Psicopedagògica (2018). *Mòdul 4: pedagogia i didàctica de la vida i la mort*. Material no publicado. Recuperado el 15 de octubre de 2018 de <https://www.prisma.cat/informacio/dol.php>
- Ramos, R. (2010). *Las estrellas fugaces no conceden deseos. Programa de prevención, evaluación e intervención por duelo en el contexto escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ramos-Pla, A. y Camats, R. (2016). Fundamentos para una pedagogía preventiva sobre la muerte en la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 527-538. Recuperado el 20 de diciembre de 2018 de: https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/63251/rce_a2018v29n2p527.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ramos-Pla, A., Gairín, J., y Camats, R. (2018). Principios prácticos y funcionales en situaciones de muerte y duelo para profesionales de la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (1), 21-33. Recuperado el 20 de diciembre de 2018 de:
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681016/REICE_16_1_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española* (23^a ed.). Recuperado desde: <http://dle.rae.es/?id=QoMaZUb>
- Rodríguez, P., De la Herrán, A. y Cortina, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje de servicio. *Educación XXI*, 18 (1), 189-212. Recuperado el 3 de noviembre de 2018 de:
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12317/12219>
- Rubio, L. y Arroyes, A. (2010). La ecoauditoría en el aula, en X. Martín y L. Rubio (Coords.) *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de aprendizaje servicio*. (2008). Madrid: Octaedro. Recuperado el 8 de noviembre de 2018:
<https://bv.unir.net:2056/lib/univunirsp/reader.action?docID=3220428&query=>
- Serra, X. (2014). *I jo, també em moriré? Com es pot ajudar els infants i els joves a conviure amb la pèrdua i la mort de qui estimem*. Barcelona: Columna
- Tau, R. (2014). La noción de muerte como objeto de investigación de la psicología del desarrollo. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8 (1). Recuperado el 10 de octubre de 2018 de:
<http://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/152/142>
- Tomás-Sábado, J., y Gómez-Benito, J. (2005). Construction and Validation of the Death Anxiety Inventory (DAI). *European Journal of Psychological Assessment*, 21 (2), 108-114. Recuperado el 13 de noviembre de 2018:
<https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/1015-5759.21.2.108>
- Willis, C. A. (2002). The grieving process in children: Strategies for understanding, educating, and reconciling children's perceptions of death. *Early childhood education journal*, 29 (4), 221-226. Recuperado el 5 de octubre de 2018 de:
<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015125422643>

8. ANEXOS

Anexo I: Modelo de entrevista familiar (Ramos, 2010)

VALORACIÓN FAMILIAR
REDES DE APOYO
Apoyo familiar
<p><i>¿Tiene usted familia aquí o viviendo cerca de su residencia?</i> <i>¿Tiene una relación estrecha con su familia?</i> <i>¿Ha cambiado significativamente la relación con su familia tras un duelo?</i> <i>¿Están más unidos? ¿Se ha distanciado de alguien? ¿Siente que le entienden y apoyan?</i> <i>En general ¿Considera que ahora tiene un buen apoyo familiar?</i> <i>¿Piensa que la familia le va a ayudar a superar el duelo?</i></p>
Apoyo de los amigos
<p><i>¿Tiene amigos? ¿Se han puesto en contacto con usted?</i> <i>¿Ha notado algún cambio significativo en sus relaciones de amistad? ¿En qué sentido?</i> <i>¿Recibe de sus amigos un apoyo real y emocional? ¿De quiénes concretamente?</i></p>
Otras redes de apoyo
<p><i>¿Pertenece a alguna asociación o grupo? ¿Asiste a algún grupo de ayuda?</i> <i>En caso negativo ¿Ha pensado asistir?</i> <i>¿Se ha planteado la posibilidad de buscar ayuda profesional?</i> <i>¿Es usted creyente? ¿Su fe o su comunidad de referencia le está sirviendo de ayuda?</i></p>
RECURSOS FAMILIARES DE AFRONTAMIENTO (sólo cuando se produce por fallecimiento de uno de los padres)
Recursos económicos
<p><i>¿Cree que va a haber un cambio importante en su nivel de vida?</i> <i>¿Le preocupa su situación económica a partir de ahora?</i> <i>En caso de que sus recursos hayan variado significativamente, ¿cómo ha pensado afrontar la nueva situación económica?</i></p>
Recursos psicológicos y nivel de tolerancia de la situación
<p><i>¿Cómo se siente usted normalmente? ¿Se siente desbordado por la situación?</i> <i>¿Se han sentido en algún momento culpable por lo sucedido?</i> <i>¿Encuentra dificultad para conciliar o mantener el sueño? ¿Duerme en exceso?</i> <i>¿Ha notado algún cambio significativo en sus hábitos de alimentación?</i> <i>¿Se siente especialmente nervioso o irritable?</i> <i>¿Se encuentra muy a menudo en un estado de tristeza profunda?</i> <i>¿Tiene problemas para concentrarse?</i></p>

Anexo II: Inventario de Ansiedad ante la Muerte (DAI)

INVENTARIO DE ANSIEDAD ANTE LA MUERTE (DAI)

TOMÁS-SÁBADO Y GÓMEZ-BENITO (2005a)

Instrucciones: en cada una de las siguientes frases, marque con una x la opción de respuesta elegida, según el grado de acuerdo o desacuerdo con el que se identifique.

	<i>Total desacuerdo</i>	<i>Moderado desacuerdo</i>	<i>No sé. Ni acuerdo ni desacuerdo</i>	<i>Moderado acuerdo</i>	<i>Total acuerdo</i>
1. Me angustia entrar en un cementerio	1	2	3	4	5
2. La certeza de la muerte resta significado a la vida	1	2	3	4	5
4. Siempre me ha preocupado la posibilidad de morir joven	1	2	3	4	5
5. Me cuesta aceptar la idea de que todo acabe con la muerte	1	2	3	4	5
6. Pienso que sería más feliz si ignorase que he de morir	1	2	3	4	5
7. Creo que tengo más miedo a la muerte que la mayoría de las personas	1	2	3	4	5
8. Me preocupa envejecer	1	2	3	4	5

9. Me cuesta mucho aceptar que he de morir	1	2	3	4	5
10. Nunca aceptaría trabajar en una empresa funeraria	1	2	3	4	5
11. Me asusta la idea de la nada después de la muerte	1	2	3	4	5
12. La idea de la muerte me provoca inquietud	1	2	3	4	5
13. Muchas veces me pregunto cuál será la causa de mi muerte	1	2	3	4	5
14. Me gustaría vivir hasta una edad muy avanzada	1	2	3	4	5
15. Los ataúdes me ponen nervioso	1	2	3	4	5
16. Me preocupa lo que haya después de la muerte	1	2	3	4	5
17. A menudo pienso que puedo tener una enfermedad grave	1	2	3	4	5
18. La muerte es lo peor que puede sucederme	1	2	3	4	5
19. Me impresiona mucho ver un cadáver	1	2	3	4	5
20. Frecuentemente pienso en mi propia muerte	1	2	3	4	5

Anexo III: material taller de duelo (Serra, 2014)

<p>¿Todo el mundo muere de viejo?</p> <p>He sentido mucho la muerte de...</p> <p>Porque...</p> <p>He podido hablar de la vida, las pérdidas y la muerte con...</p>	<p>Sentiría mucho la muerte de...</p> <p>Cuando estoy en duelo siento...</p> <p>Cuando estoy en duelo me ayuda que...</p> <p>Los rituales son...</p>
<p>Cuando nos morimos creo que.... (dibujo o escrito)</p>	