



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

La muerte y la pérdida. Propuesta de  
intervención para familias y alumnado de  
Educación Secundaria Obligatoria

Trabajo fin de estudio presentado por:	Lorena Lozano Layrón
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Orientación Educativa
Director/a:	Virginia González Santamaría
Fecha:	27/12/2020
Ciudad:	Barcelona

## Resumen

La muerte y la pérdida siempre han sido un gran tabú, ignorando su carácter perenne y finito, actualmente, vivimos inmersos en un momento clave donde dichos conceptos se han evidenciado a través de la crisis mundial del COVID19. La educación en pedagogía de la muerte es un término emergente y de poco recorrido, por ello es necesario el abordaje de estos conceptos en la Educación Secundaria Obligatoria, así como la formación a las familias y docentes. En el trabajo presentado, abordaremos la muerte y la pérdida a través de un **enfoque preventivo** mediante metodología de Aprendizaje y Servicio, así como la formación de las familias desde **una perspectiva preventiva y paliativa**. El marco teórico presentado, permite entender la necesidad de inclusión en el Plan de Acción Tutorial y en la Escuela de Padres de actividades concretas donde se podrán trabajar de forma transversal diferentes competencias relacionadas con el ámbito personal y social y, a la vez, proporcionar una mayor perspectiva de los conceptos trabajados de vital importancia para el desarrollo humano y la madurez adolescente. Pretendemos que la conceptualización y su trabajo permitan una mayor naturalización y prevención para futuros sucesos, así como dotar a las familias de las herramientas y recursos necesarios para su enfoque.

**Palabras clave:** Pedagogía de la muerte, educación secundaria, competencia personal y social, Plan de acción Tutorial, Aprendizaje y Servicio.

## Abstract

Death and loss have always been a great taboo, ignoring their perennial and finite character, currently, we live immersed in a key moment where these concepts have been evidenced through the global crisis of COVID19. Education in the pedagogy of death is an emerging term and of little use, for this reason it is necessary to work these concepts in Compulsory Secondary Education, as well as, the training of families and teachers. In the work presented, we will address death and loss through a **preventive approach** through Learning and Service methodology, as well as the formation of families from a **preventive and palliative perspective**. The theoretical framework presented allows us to understand the need for inclusion in the Tutorial Action Plan and in the Parents' School of specific activities where different competencies related to the personal and social sphere can be worked in parallel form and, at the same time, provide greater perspective of the concepts worked on of vital importance for human development and adolescent maturity. We intend that the conceptualization and its work allow a greater naturalization and prevention for future events, as well as providing families with the tools and resources necessary for their approach.

**Keywords:** Pedagogy of death, secondary education, personal and social competence, Tutorial Action Plan, Learning and Service.

## Índice de contenidos

1.	Introducción .....	8
1.1.	Justificación.....	8
1.2.	Planteamiento del problema .....	9
1.3.	Objetivos.....	10
1.3.1.	Objetivo general .....	10
1.3.2.	Objetivos específicos .....	10
2.	Marco teórico.....	11
2.1.	El tabú de la muerte: conceptualización del término.....	11
2.1.1.	Desarrollo cognoscitivo de la muerte en infancia y adolescencia .....	12
2.1.2.	Cómo hablar de la muerte con adolescentes.....	14
2.1.3.	Concepto de pérdida significativa y duelo .....	16
2.1.4.	Pérdida y muerte en el contexto escolar .....	21
2.2.	Aprendizaje y Servicio .....	24
2.2.1.	Conceptualización.....	24
2.2.2.	Fases de la metodología de Aprendizaje y Servicio.....	27
2.2.3.	Aprendizaje y Servicio y Educación formal: beneficios de la metodología .....	28
3.	Propuesta de intervención .....	30
3.1.	Presentación de la propuesta .....	30
3.2.	Contextualización de la propuesta .....	30
3.3.	Intervención en el aula .....	32
3.3.1.	Objetivos.....	32
3.3.2.	Competencias .....	33
3.3.3.	Contenidos.....	33
3.3.4.	Metodología .....	34

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades. ....	34
3.3.1. Evaluación.....	41
3.4. Evaluación de la propuesta.....	54
4. Conclusiones.....	61
5. Limitaciones y prospectiva .....	63
Referencias bibliográficas.....	65
Anexo A. Encuesta satisfacción alumnado .....	68
Anexo B. Encuesta satisfacción familias .....	69
Anexo C. Reflexión diaria para incluir en Carpeta de aprendizaje.....	70

## Índice de tablas

Tabla 1. Percepción de la muerte a lo largo de la historia occidental. ....	12
Tabla 2. Comprensión de la muerte y manifestaciones del duelo (aportaciones Esqueda y Agustí (2010), Díaz (2004), Herrero, Miret (2016), Nolla (2008) y Poch (1996) .....	14
Tabla 3. Como hablar con los niños de la muerte (adaptado de Doka, 1995) .....	16
Tabla 4. Resumen modelos explicativos del duelo (Tizón, 2004).....	18
Tabla 5. Impacto educativo del Aprendizaje y Servicio.....	28
Tabla 6. Competencias básicas y sus dimensiones.....	33
Tabla 7. Actividad 1: Actividad Inicial .....	34
Tabla 8. Actividad 2: Presentación del proyecto a familias y alumnado.....	35
Tabla 9. Actividad 3: La muerte y las culturas .....	35
Tabla 10. Actividad 4: Maleta del Recuerdo.....	36
Tabla 11. Actividad 5: Hacer del hospital nuestro amigo. Aula hospitalaria. Taller de duelo. ....	36
Tabla 12. Actividad 6: Payasos en el hospital.....	37
Tabla 13. Actividad 7: Concurso reflexivo .....	37
Tabla 14. Actividad 8: El gran evento .....	38
Tabla 15. Actividad 9: Reflexiono y me cuestiono.....	39
Tabla 16. Sesión familias: ¿Cómo hablar de la muerte con nuestros hijos/as? .....	39
Tabla 17. Cronograma por etapas .....	40
Tabla 18. Rúbrica aspectos comunes Actividad Inicial y Actividad Maleta del Recuerdo .....	41
Tabla 19. Rúbrica específica Actividad inicial .....	43
Tabla 20. Rúbrica La muerte y las culturas.....	43
Tabla 21. Rúbrica común Hacer del hospital nuestro amigo y Payasos en el hospital .....	45
Tabla 22. Rúbrica específica Hacer del hospital nuestro amigo.....	46
Tabla 23. Rúbrica específica Payasos en el hospital.....	47

Tabla 24. Rúbrica El gran evento .....	47
Tabla 25. Rúbrica Carpeta de Aprendizaje .....	52
Tabla 26. Evaluación grupo cooperativo .....	53
Tabla 27. Matriz DAFO.....	54
Tabla 28. Dinamismos de los proyectos de APS.....	56
Tabla 29. Rúbrica del proyecto de APS (apartado básico) .....	57
Tabla 30. Rúbrica del proyecto de APS (apartado pedagógico) .....	58
Tabla 31. Rúbrica del proyecto de APS (apartado organizativo).....	59

## Índice de figuras

Figura 1. Relación en el servicio y el aprendizaje.....	26
Figura 2. Fases de una propuesta de Aprendizaje y Servicio. ....	27
Figura 3. Contenidos propuesta de intervención.....	33
Figura 4. Representación gráfica de resultados de rúbrica del proyecto de APS. ....	60

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. Justificación

En la vida, si hay algo inevitable e irrevocable, es la muerte y dentro del entorno educativo, la muerte existe desde diferentes prismas (la muerte de un alumno<sup>1</sup>, de un profesor, de un ser querido, de un compañero, de una mascota...) y así podríamos continuar para ver la importancia y el papel que tiene en nuestra vida. La sociedad está en un momento de constante cambio, donde todo aquello referente a la muerte queda relegado a un segundo plano, provocando que no se desarrollen, de una manera normalizada, estrategias de afrontamiento ante dichas situaciones.

En la actual coyuntura, donde la sociedad ha tenido que frenar debido a la pandemia mundial (COVID-19), ahora más que nunca, es necesario ofrecer información y recursos para que, tanto el concepto de muerte como el de pérdida, sean incluidos en el área educativa de los centros.

*¿Por qué evitamos hablar de la muerte si todos sabemos que es algo universal?* Constantemente se usan metáforas como “lo hemos perdido”, “se ha ido de viaje”...Y cuando tenemos que hablar con adolescentes, aún resulta más complicado utilizar la palabra muerte. La sociedad occidental vive como si este hecho no importara, sabemos racionalizar la muerte, intelectualizarla pero no somos capaces muchas veces de gestionarla emocionalmente y hablar de ella sin tabú.

Toda comunidad educativa ha pasado en algún momento por un proceso de pérdida, duelo y gestión de la muerte en sus aulas y centros. Por ello, es necesario trabajar todos estos conceptos y así contribuir al desarrollo emocional y la reflexión. En muchas ocasiones, la muerte es omitida o tratada como tabú, no solo en el entorno educativo, sino también en el contexto familiar. En ocasiones, se evita que los menores vayan a cementerios o tanatorios, provocando que no puedan reflexionar sobre la pérdida o el duelo, sin poder experimentar la naturalidad de la muerte. Como referentes educativos, tenemos que ofrecer estrategias y herramientas en la gestión de la muerte y todo lo que puede estar relacionado

---

<sup>1</sup> En este Trabajo Fin de Máster se usará el término en masculino para hacer referencia a ambos sexos, sin intención discriminatoria alguna.



con ella a las familias de nuestro alumnado, con el objetivo de contribuir en el desarrollo emocional y el bienestar de todos ellos.

## 1.2. Planteamiento del problema

*¿Cómo vivimos la muerte? ¿La evitamos? ¿Hablamos sobre ella? ¿De qué dependen nuestras reacciones ante ella? ¿Cómo abordamos un diagnóstico donde existe la posibilidad de muerte?*

*Podríamos responder a estas preguntas de forma intelectual y racional, pero ¿somos capaces de dar respuesta a nivel emocional, hablar sobre ello y compartirlo con adolescentes?*

El abordaje de la muerte en el sistema educativo, está siendo una temática emergente, sin tradición profesional en didáctica y pedagogía (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2015). Los docentes muestran reservas a la hora de hablar sobre la muerte y resulta complicado encontrar personas que se sientan cómodas con el abordaje de la muerte (Benach y Pueyo, 2013; Molina-Jiménez, 2015).

La inclusión de la muerte en nuestro día a día y en nuestro sistema educativo es una transformación aún pendiente, una necesidad con más relevancia en la época por la que estamos pasando. El adolescente experimentará experiencias de pérdida y muerte que ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en acciones pedagógicas preventivas, independientes a una pérdida significativa, y paliativas, a través de acompañamiento educativo (Herrán y Cortina, 2008).

Por ello existe la necesidad de educar en los procesos de vida y muerte desde la responsabilidad. Teniendo en cuenta que nuestra existencia está determinada por la muerte y su finitud; la escuela, como comunidad de vida, tiene que tener presente todo lo que está vinculado a las pérdidas y entre ellas también la muerte (Esquerda y Agustí, 2009).

Bronfenbrenner (1979) desarrolló en su libro los principios de la ecología del desarrollo humano, donde se expone los diferentes sistemas en los que se desarrolla un individuo y con los que se relaciona. El sistema de referencia, microsistema, está compuesto por familia, escuela y grupo de iguales. La relación de éste sistema junto con el resto, provoca que un mínimo cambio pueda generar un efecto en los diferentes sistemas. Siguiendo esta premisa,

es necesario que familia y escuela vayan por el mismo camino a través de metodologías didácticas innovadoras.

La muerte, como ámbito perenne del ser humano, está presente en indefinidos contextos de nuestra sociedad y tiene un potencial formativo para la educación en valores (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2013). Por lo que la experiencia a través del aprendizaje y servicio ofrece una propuesta didáctica donde se encuadra e integra la muerte en la acción educativa, dotando de experiencias en el marco social que incluyen actividades formativas complejas para el desarrollo personal y educativo.

### 1.3.Objetivos

#### 1.3.1. Objetivo general

Elaborar una propuesta de intervención sobre la muerte y las pérdidas a través del Plan de Acción Tutorial para familias y alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

#### 1.3.2. Objetivos específicos

Organizar un programa de actividades basado en el Aprendizaje y Servicio para padres y alumnado en relación a la muerte, el duelo y las pérdidas a través del Plan de Acción Tutorial y dentro de la propuesta de Escuela de Padres.

Normalizar la muerte y la pérdida favoreciendo así el desarrollo emocional y la comunicación familiar.

Dotar de herramientas y recursos a familias para el acompañamiento ante la muerte y la pérdida.

Considerar el enfoque preventivo y el acompañamiento educativo ante las pérdidas como eje principal en el desarrollo del plan de intervención.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. El tabú de la muerte: conceptualización del término

“Almitra, entonces, habló, diciendo: Os preguntáramos ahora sobre la muerte.

Y él respondió:

Desearíais saber el secreto de la muerte.

¿Pero cómo lo encontraréis a menos de buscarlo en el corazón de la vida?

El mochuelo, cuyos ojos atados a la noche son ciegos en el día, no puede descubrir el misterio de la luz.

Si, en verdad, queréis contemplar el espíritu de la muerte, abrid de par en par vuestro corazón en el cuerpo de la vida.

Porque la vida y la muerte son una, así como el río y el mar son uno también.”

“El Profeta” de Khalil Gibran

La vida y la muerte, tal y como se menciona en la cita anterior, tienen el mismo sendero pero en una sociedad donde solo se tienen en cuenta las ganancias, la muerte es una gran pérdida (Esquerda y Agustí, 2010). La sociedad actual quiere olvidar la existencia de la muerte, aunque existe la certeza y experiencia que, tan pronto como una persona nace se acerca a la muerte. Tomar partido y pensar en ella invita a reflexionar y profundizar en las emociones más íntimas, haciendo que las personas se sientan vulnerables e impotentes ante el destino. Pensar en la muerte no implica huir de la vida, sino que entender la vida significa aceptar la muerte como cierre del proceso.

Elisabeth Kübler-Ross (1989), fue la precursora de acompañar en el sufrimiento y la muerte a enfermos terminales no sólo paliando el dolor físico sino también el psíquico y el espiritual. Su experiencia y estudios infieren a pensar que aceptar y comprender la realidad de la muerte pueden cambiar la percepción de la vida y promover cambios de actitudes que ayudarán a dar sentido a la vida.

La muerte ha sido siempre un tema tratado por diferentes tradiciones religiosas y filosóficas, dando lugar a diferentes creencias que se han ido transformando a lo largo del tiempo de forma paralela a los eventos históricos y sociales. Según Ariès (2010), podemos establecer diferentes tipos de percepción sobre el concepto a lo largo de la historia de Occidente (Véase Tabla 1).

**Tabla 1. Percepción de la muerte a lo largo de la historia occidental.**

<b>La muerte domesticada</b> (inicio del S. VI hasta al S. VII)	La muerte estaba conformada por un conjunto de rituales y costumbres
<b>La muerte propia</b> (S. XII a finales del S. XV)	Conciencia de la finitud y la descomposición. Revalorización de lo tangible.
<b>La muerte ajena</b> (S. XVI)	Se empiezan a trasladar los cementerios lejos de las ciudades,
<b>La muerte clericalizada</b> (a partir del S. XVII)	La iglesia empieza a organizar y controlar las ceremonias
<b>La muerte medicalizada</b> (a partir del S. XVIII)	Se produce un periodo donde el concepto se aleja de la religión y se relaciona con un problema médico.
<b>La muerte prohibida o invertida</b> (visión actual)	Negación de la muerte convirtiéndolo en tabú, se niega su presencia física, desaparece el duelo, el ritual fúnebre se profesionaliza y se acepta su vivencia de forma silenciosa y privada.

Fuente: Adaptado de Ariès (2010)

La percepción de la muerte a lo largo de la historia se ha ido modificando en el tiempo y nos da las bases para entender la poca relevancia que se da en la sociedad moderna. Para terminar de comprender el concepto, en la siguiente sección, abordaremos cuál es el desarrollo cognoscitivo de la muerte en función de la edad.

### **2.1.1. Desarrollo cognoscitivo de la muerte en infancia y adolescencia**

Como hemos podido observar en el apartado anterior, hablar de la muerte no es un tema sencillo en la sociedad actual y, más complicado aún, cuando debe contemplarse en el contexto de la infancia y adolescencia. El concepto en sí muestra complejidad y está compuesto por varios subconceptos que los niños deben entender antes de poder construir un significado de lo que representa. Estos subconceptos, según el estudio de Speece y Brent (1984) están relacionados con la universalidad, la irreversibilidad, la no-funcionalidad, la causalidad y la continuación no-corpórea.

La universalidad implica que el niño sea consciente que todo ser vivo muere, que la muerte es inevitable y que, generalmente, es impredecible. Esta información previa ayudará a entender cualquier discurso que se use para informar una pérdida y así dejar de lado el pensamiento mágico que contribuye a una mala comprensión del concepto de muerte.

La irreversibilidad se relaciona con la comprensión de que una vez la muerte tiene lugar no hay opción a volver atrás, no se puede devolver la vida. Este concepto aunque

parece lógico en un niño puede llegar a confusión, ya que, el entorno a veces le ofrece la fantasía de poder resucitar a los muertos, sobretodo en el contenido audiovisual.

El concepto de causalidad evita la construcción de fantasías acerca de qué pudo provocar una muerte, los niños a veces pueden atribuir una causalidad errónea a la muerte de un ser querido, por ello, es importante aclarar que toda muerte tiene una causa, un por qué.

El último subconcepto, continuación no-corpórea, se tiene en cuenta considerar un “más allá”, la espiritualidad, las creencias religiosas y filosóficas que permiten atribuir un significado después de la muerte. En este sentido, Poch y Herrero (2003), comentan que no pasa nada en aceptar que los adultos no tenemos el conocimiento de todo y tampoco tenemos respuestas a todas las preguntas, lo importante es no abandonar al niño y no convertir la muerte en un tabú.

Después de describir todos los subconceptos que son necesarios tener presentes antes de poder hablar sobre el concepto de muerte, es importante señalar que hasta aproximadamente los 7 años el niño no empieza a comprender todos los subconceptos anteriormente descritos. Antes de esta edad, la comprensión de la muerte está repleta de fantasías y pensamientos mágicos como, por ejemplo, creer que deseando que una persona regrese a la vida se puede cumplir. La elaboración de la idea de la muerte en un niño sigue un proceso evolutivo en relación a su desarrollo cognitivo y emocional, así como la influencia del entorno sociocultural. Es a partir de los 6 o 7 años de edad cuando los niños empiezan a integrar cómo ciertos acontecimientos o enfermedades pueden provocar la muerte de un ser querido y como ésta es irreversible, momento de comprensión de la causa-efecto. Es en este punto evolutivo cuando se inicia el cuestionamiento sobre si la personas de su entorno o ellos mismos pueden morir, aun así algunos teóricos comentan que la aceptación de la realidad de la propia muerte no se produce hasta más adelante.

La edad establecida donde existe la conciencia de la propia muerte y el resto será a partir de los 11 o 12 años de edad. Delante de las diferentes explicaciones empleadas por los familiares o adultos del entorno del niño, a una edad temprana, éste siempre se quedará con la interpretación literal de la explicación. Por tanto, debe tenerse cuidado con el tipo de lenguaje utilizado al hablar para que no haya lugar a malas interpretaciones.

En la siguiente tabla podemos ver un resumen de lo anteriormente explicado, así como las reacciones más generalizadas según la edad.

**Tabla 2. Comprensión de la muerte y manifestaciones del duelo (aportaciones Esqueda y Agustí (2010), Díaz (2004), Herrero, Miret (2016), Nolla (2008) y Poch (1996)**

EDAD	COMPRENSIÓN DE LA MUERTE	MANIFESTACIONES
0 a 2 años	No existe una comprensión de la muerte.	Inquietud, irascibilidad, disminución de la actividad, problemas de sueño, pérdida de peso.
2 a 5 años	La muerte es temporal y reversible. Es similar a dormir. Los fallecidos continúan viviendo de alguna manera (el cielo, es un lugar concreto)	Formulación de preguntas concretas y repetitivas. Trastornos alimentarios, del sueño y del control de esfínter (regresiones) Rabietas. Miedo al abandono. Sentimientos de culpa.
6 a 10 años	La muerte es personificada como un espíritu. Pensamiento más elaborado y complejo (interés por las causas) Curiosidad sobre la muerte, preguntas más complejas. La muerte no es universal, le sucede al resto pero no a mí.	Comportamientos agresivos, disminución del rendimiento escolar, sentimientos de abandono, miedo, manifestaciones psicósomáticas, alteración del sistema inmunitario.
A partir de 11 años	La muerte se ve como irreversible, universal.	Estados emocionales alterados, alteración y ansiedad sobre la propia muerte, cambios de humor, miedo al rechazo y a ser diferente a sus compañeros, trastornos alimentarios y del sueño. Conductas regresivas y culpabilidad por haber sobrevivido.

Fuente: Tomado de Prisma Formación Psicopedagógica (2020)

Una vez expuesta la base de cómo se desarrolla a nivel cognoscitivo la muerte en función de la edad, hablaremos de cuáles son los motivos y la necesidad de hablar sobre la muerte y la pérdida en jóvenes y adolescentes.

### 2.1.2. Cómo hablar de la muerte con adolescentes

Partiendo de lo descrito anteriormente sobre la comprensión de la muerte, podríamos continuar preguntándonos y entonces *¿Por qué hablar de la muerte con los niños y adolescentes?* Destacan los siguientes motivos para considerar hablar de la muerte según Esqueda y Agustí (2010) porque...:

- La muerte está presente en cuentos, hechos reales, medios de comunicación...
- Los niños que viven en la realidad, son capaces de enfrentar la vida.
- Siempre es peor aquello imaginado que la realidad.
- En nuestra sociedad la muerte es un tabú y no facilita elaborar el concepto.

- Aprender a elaborar el término de muerte ayuda a tener más espacio mental para situar la experiencia.

Según las autoras anteriores, evitar hablar sobre todo lo relacionado con la muerte, implica transmitir los propios miedos y angustias a los niños. Aprenden que no está bien preguntar y el mensaje que reciben es que seguramente se trate de algo muy malo para que los adultos no quieran hablar sobre ello. Este mensaje no hace más que alimentar el tabú moderno de la muerte. Entonces, *¿cómo hablar de la muerte a los niños?* Para responder esta pregunta es importante entender que para hablar de ello no es necesario buscar momentos especiales sino que cuando respondemos a sus preguntas espontáneas o nos basamos en experiencias reales podemos ir ayudando en la elaboración del concepto, así como estar pendientes de los sentimientos y emociones que ocultan esas preguntas. Es importante tener en cuenta aspectos clave como el uso de lenguaje claro y sencillo, el uso de ejemplos como los cuentos o libros y estar muy pendientes de nuestras propias emociones y creencias en referencia a la muerte.

Enfocando específicamente en el colectivo adolescente en el que centraremos el trabajo, debemos tener en cuenta las características de la etapa, donde se mezclan la búsqueda de la identidad junto con factores físicos y fisiológicos, así como el desarrollo madurativo, corporal, cognitivo y la adquisición del pensamiento formal y social. En referencia a la evolución cognitiva se integra el pensamiento lógico formal, con lo que el adolescente puede distinguir entre los diferentes subconceptos (irreversibilidad, universalidad y permanencia). Esto permite que sean capaces de entender el significado de enfermedad o muerte como un adulto, realizar cierta abstracción y evaluar las repercusiones a largo plazo. Hay que tener en cuenta que esta etapa se caracteriza por un conocimiento fragmentado, en cuanto al carácter egocéntrico propio de la edad, característica que les proporciona una sensación de omnipotencia (esto no me pasará a mi) o de blanco y negro (buenas o malas...). Otra característica propia de la edad es la vivencia profunda y extrema de las emociones y sentimientos que muchas veces se encuentra a flor de piel, este conjunto permite que se siente todo con mucha más intensidad. En definitiva, es una edad de cuestionamiento, donde el adulto debe entender que es necesaria una época de hacerse preguntas y romper con lo aprendido para integrar y consolidar nuevas estructuras propias.

Según Poch y Herrero (2003) existen unos aspectos generales sobre la manera de hablar de la muerte con los niños y adolescentes:

**Tabla 3. Como hablar con los niños de la muerte (adaptado de Doka, 1995)**

<b>Quién</b>	Padres o familiar cercano, una persona emocionalmente próxima. En caso de que los padres no puedan asumir la responsabilidad se debe incorporar una figura significativa.
<b>Cuándo</b>	Inmediatamente o sin dejar pasar mucho tiempo, ya que, pueden enterarse por otros medios.
<b>Donde</b>	Un lugar tranquilo, silencioso y lo más conocido posible para el niño
<b>Cómo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- El contacto físico será apropiado y beneficiosos en el caso de el que adolescente lo necesite, aunque puede que lo rechacen.</li><li>- Evitar el uso de eufemismo. Dar la noticia de forma clara, sin demasiados detalles ni explicaciones abstractas y de modo que pueda entenderse fácilmente. (Grollman, 1969).</li><li>- Preguntar dudas sobre y responder a sus preguntas.</li><li>- Recordar a la persona fallecida junto al adolescente, permitiendo que acompañen en el proceso y haciendo llegar el mensaje que no está solo.</li><li>- Escuchar al niño y atender sus necesidades, darle tiempo para encajar la pérdida.</li></ul>
<b>Ha tener en cuenta, importante</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Asegurarse que el adolescente sabe que si sus padres no están con él es porque no puede.</li><li>- Asegurarse que sabe que no está solo ni le han abandonado.</li><li>- Asegurarse que el adolescente sabe que sigue siendo una persona muy importante y querida en la familia.</li><li>- Asegurarse que entiende que está bien compartir y manifestar las emociones y pensamientos, y que nadie le juzgará por ello.</li></ul>

Fuente: Tomado de Poch y Herrero, 2003, (p.121)

Una vez hemos resuelto la necesidad de hablar de hablar sobre la muerte y la pérdida a jóvenes y cómo debemos trabajar en la comunicación de noticias, en el siguiente punto, detallaremos la implicación de una pérdida significativa, así como, los modelos explicativos y las características del duelo.

### **2.1.3. Concepto de pérdida significativa y duelo**

La realidad no es algo único e igual para todos, sino que fluctúa en función de cómo se percibe y se construye, por lo tanto, ante un mismo acontecimiento cada persona experimenta formas distintas de comprenderlo, de explicarlo, de sentirlo y de comportarse. La relevancia que le damos a un suceso depende no tanto del suceso en sí, sino del significado que tiene para nosotros.

El concepto de pérdida ha estado definido por diferentes autores de la literatura que abordan los procesos de duelo. Neimeyer (2002), especifica que la pérdida implica quedar privado de algo que se ha tenido y valoramos, así como fracasar en su mantenimiento. Por otro lado, otros autores, la conceptualizan como la disminución de los recursos de una persona (personales, materiales o simbólicos) a los cuales la persona se encuentra



emocionalmente vinculada (Harvey y Weber, 1998). A través de estas definiciones, podemos inferir sobre la falta de permanencia de nuestras posesiones, incorporando la visión de que toda posesión será potencialmente una pérdida. Según Poch y Herrero (2003), es relevante esta conceptualización, ya que, pone en evidencia que los procesos de duelo no sólo suceden tras la muerte, sino que son también consecuencia de cualquier experiencia que la persona viva y defina como una pérdida (pérdida de trabajo, pérdida de una etapa de vida...).

Las mismas autoras, siguiendo el trabajo de Rando (1993), elaboran una posible clasificación, generalista y no excluyentes entre sí, sobre las pérdidas.

- **Pérdidas físicas:** la pérdida de algo tangible, tanto de algo material con valor para la persona como de una parte del cuerpo.
- **Pérdidas psicológicas o simbólicas:** pérdida de aquello intangible o de naturaleza psicosocial (pérdida de la esperanza, de un sueño, de una relación...).

No obstante, parece más completo hablar de las cuatro tipos de pérdidas clasificadas por Tizón (2004).

1. **Pérdidas relacionales:** relacionadas con personas cercanas de nuestro entorno y que son una base en nuestras vidas. Incluye el fallecimiento de personas del entorno, el fin de relaciones, separaciones y divorcios, los abandonos...
2. **Pérdidas intrapersonales:** están relacionadas con nosotros mismos y nuestro cuerpo (pérdida de capacidades intelectuales y/o físicas).
3. **Pérdidas materiales:** pérdida de objetos o posesiones.
4. **Pérdidas evolutivas:** hacen referencias a las pérdidas presentes en las fases de nuestro ciclo vital (infancia, adolescencia, juventud, adultez y vejez).

Los procesos de duelo se desencadenan a partir de un cambio o una pérdida significativa. Además, de forma cotidiana, estamos en contacto con personas que están viviendo dicho proceso, así que, conocer e identificar qué nos sucede cuando estamos en

duelo ayudará no solo a tener herramientas para nosotros sino también para acompañar al otro de forma consciente en el desarrollo saludable del duelo.

La definición y características que se atribuyen a los procesos de duelo dependerán de los modelos teóricos en los cuales nos enmarquemos. Según Tizón (2004), el proceso de duelo se define como el conjunto de procesos psicológicos y psicosociales que siguen a la pérdida de una persona con la que el sujeto estaba psicosocialmente vinculado. Muchos de ellos coinciden en describir el duelo como un proceso natural y adaptativo en el que confluyen diferentes variables (Véase Tabla 4).

**Tabla 4. Resumen modelos explicativos del duelo (Tizón, 2004)**

MODELO	SUBMODELO	AUTORES REPRESENTATIVOS
<b>Psicoanalítico</b>	Freudiano.	Freud, S
	Contemporáneo.	Freud y otros analistas
	Kleiniano.	Klein, M y Abraham, A
<b>Psicosocial</b>	Base clínica. Proceso adaptativo.	Lindermann, E
	Transición psicosocial.	Kübler-Ross, E
		Pollock, G y Bowlby, J
		Kapla, G y Tizón J. L
<b>Cognitivo</b>	Como cumplimiento de tareas. Como facetas.	Pollock, G., Worden, J. W., Rando, T. A y Cleiren, M. Attig, T
<b>Mixtos (biopsicosocial)</b>	Como adquisición ante la pérdida.	Bowlby, J.
	Como alteración del desarrollo psicosocial.	E. Ericksson, E., Meltzer y Tizón, J. L.
<b>Sociológicos o socioculturales</b>	Marcos culturales y sociales.	Neimeyer, R. A

Fuente: Tomado de Nomen, 2007, (p.25).

Siguiendo el resumen de Tizón (2004) sobre los modelos explicativos del duelo, Freud (1988) lo define en su obra el *Duelo y la Melancolía* como una reacción de afrontamiento a la pérdida de la persona querida parecida a la melancolía, definiendo el duelo como una inhibición del yo. Según sus estudios, el duelo no es considerado como un estado patológico y afirma que se supera con el tiempo, haciendo hincapié en que es perjudicial perturbarlo.

Lindemann (1944), por su parte, refuerza el modelo propuesto anteriormente y define las etapas del duelo de acuerdo con las observaciones de personas que han perdido a sus familiares de forma traumática.

Además de la tradición psicoanalítica, siguiendo la teoría del apego, Bowlby (1961), expone que el duelo se define a través de los vínculos que se crean entre personas para su supervivencia y como la pérdida de éste desencadena una respuesta adaptativa. En consecuencia, propone su primer modelo sobre las etapas del duelo basado en los trabajos antes mencionados. Kübler-Ross (1969), también elabora un modelo basado en etapas

relativamente universales (negación, ira, negociación-pacto, depresión y aceptación), etapas que según la autora ayudan a comprender el proceso por el cual pasa un enfermo terminal sobre la muerte.

De estas teorías sobre el proceso de duelo secuenciado por fases se deriva la idea que la persona en duelo pasará por una serie de etapas y experimentará emociones y sentimientos en función del estadio en la que se encuentre. Según Herrero y Neimeyer (2006), hay personas que no pasan necesariamente por estos niveles, además creen que estos modelos por etapas reducen al individuo a una posición pasiva en el proceso, subestimando la dimensión individual de la pérdida así como aquello que se puede hacer para superarlo de forma individual.

En el intento por superar el modelo por etapas, otros teóricos proponen modelos basados en tareas a desarrollar durante el proceso de duelo, implicando de forma activa a la persona. Desde esta perspectiva, Worden (1997), propone cuatro tareas importantes en el proceso de duelo y acompañamiento para volver a retomar la vida, donde la persona afectada tiene un papel activo. La primera tarea consiste en aceptar la realidad de la pérdida, asumir que la pérdida es irreversible y es necesario un periodo de tiempo para elaborar el duelo, sin esta aceptación la palabra duelo no tiene sentido. En segundo lugar, es necesario trabajar con las emociones, su expresión y el dolor de la pérdida, reprimirlas u ocupar el tiempo en otras tareas para no sentir puede suponer una complicación en el proceso de duelo según el autor. La tercera tarea propuesta consiste en adaptarse al medio donde ya no está la persona y reordenar los nuevos roles. Por último, la cuarta tarea implica buscar un nuevo lugar a la pérdida de forma emocional para que el afectado pueda continuar viviendo, según Worden (1997), la tarea implica buscar un espacio para la persona fallecida que permita incorporar nuevas relaciones y pasar de decir adiós a decir hola.

A partir de todos los modelos explicativos anteriormente expuestos, Poch y Herrero (2003), establecen una serie de características generales sobre el duelo:

- **Es un proceso:** el duelo no es un estado sino la experimentación de reacciones psicológicas, sociales y físicas ante la percepción de una pérdida.
- **Es normal:** es una reacción esperable, normal y natural. En ningún caso debe considerarse una enfermedad y no implica una depresión aunque compartan

sintomatología. Sólo cuando éste no ha sido bien elaborado puede convertirse en un duelo complicado o duelo patológico.

- **Es dinámico:** las personas experimentan cambios a lo largo del tiempo, cambios de humor, de la percepción de bienestar así como de la intensidad de sus emociones.
- **Depende del reconocimiento social:** algunas pérdidas están reconocidas socialmente y se dispone de una red de apoyo disponible otras pérdidas, en cambio, no están reconocidas por diferentes razones, como el desconocimiento, la falta de conciencia sobre la necesidad de elaborar un duelo o por estigma social. Algunos ejemplos sería el aborto espontáneo, la muerte de una relación extramatrimonial...
- **Es íntimo y social a la vez:** la forma de reaccionar a una pérdida así como la duración de éstas varía en función del individuo. De la misma manera, el duelo no es un proceso al margen de lo social o las actividades cotidianas.
- **Es activo y permite elecciones:** la persona afectada tiene un papel activo en el proceso y no de pasividad y, por tanto, puede escoger como elaborar el duelo, puede escoger aquello que para ella tiene sentido en un momento determinado.

Los procesos de duelo están asociados a diferentes emociones y sentimientos que se manifiestan en su totalidad en la persona afectada. Además del área emocional, se han descrito reacciones naturales delante de la pérdida que afectan otras áreas como la física, la cognitiva, la social y la espiritual (Tizón, 2004). Es importante entender que dichas reacciones pueden formar parte de un proceso de duelo normal, como la falta de concentración, pérdida de memoria, irritabilidad, migrañas, trastornos del sueño o alimentarios, hiperactividad, agresividad, cambio de creencias...entre otros.

Una vez entendemos el concepto de duelo y pérdida y todo lo que ello implica, debemos prestar especial atención a su relevancia en el contexto educativo. A continuación, podemos ver la importancia de incluir la muerte y la pérdida en la escuela, así como, cuál será su papel durante todo el proceso.

#### 2.1.4. Pérdida y muerte en el contexto escolar

Habría que preparar a los niños para la muerte mucho antes de experimentarla, tanto si se trata de su propia muerte, como de la otra persona.  
Elisabet Kübler-Ross (1992). *Los niños y la muerte*, p.103

La afirmación anterior de la psiquiatra Elisabet Kübler-Ross (1992), pone en evidencia la necesidad de invertir tiempo y recursos en hablar sobre la muerte en el contexto escolar. Existen muchos interrogantes sobre este abordaje, *¿quién ha formado a los maestros en este tema? ¿En qué currículo se contempla la pedagogía de la muerte?*

Diferentes investigadores han observado que el niño es capaz de captar lo esencial sobre la muerte, independientemente de la capacidad intelectual que tenga. Como hemos comentado anteriormente, los jóvenes realizan preguntas sobre diferentes temáticas de forma constante pero continuamos evitando hablar sobre la muerte, ya que, pensamos que lo más adecuado es ahorrarles el sufrimiento para que sean felices, pero diferentes autores están de acuerdo que esta actitud no hace más que empeorar la situación.

La escuela no es únicamente un organismo que ofrece contenido informativo sino que compone una dimensión mucho más grande y trascendental, dando apoyo y acompañamiento al alumno y todo lo que le rodea, en especial el contexto familiar. Algunos autores afirman que hemos hecho y hacemos pedagogía de la infinitud por la poca referencia que se hace sobre el fracaso, el sufrimiento o la muerte en los diferentes proyectos educativos. Los jóvenes están poco preparados para lo doloroso e inevitable, es muy difícil que acepten una negativa y ante la primera complicación suelen mostrar una frustración desmesurada. Existe la creencia errónea de que hablar sobre la muerte con jóvenes es perjudicial (Mèlich, 1989), por eso, uno de los retos educativos es educar desde pequeños sobre la muerte y las pérdidas, no sólo cuando existan problemas concretos sino anticipándolos para ofrecer recursos y dar respuesta a situaciones futuras que sin lugar a duda sucederán.

Según Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire (2001), los principios didácticos necesarios para desarrollar la didáctica de la muerte son:

- Clima comunicativo de seguridad y confianza.
- Coherencia.
- Evitación de la enseñanza-aprendizaje predeterminada.
- Enseñar en la duda.
- Respetar los descubrimientos y elaboraciones del niño.
- Claridad sensible.

Según Poch (1996), los objetivos de la pedagogía de la vida y de la muerte son:

- Reflexionar sobre el valor de la propia vida.
- Entender la muerte como parte de la vida y su finitud natural como hecho necesario.
- Ayudar a crecer con el mínimo de angustia sobre la muerte, entendido como el miedo a lo desconocido.
- Dotar de herramientas para prepararse para la muerte de personas queridas y reflexionar sobre la propia muerte.
- Expresar los sentimientos y emociones delante de la pérdida de una persona querida y respetar al resto.

Haciendo un repaso a la actualidad de los currículos, los oficiales, no incluyen el tratamiento de las pérdidas, aumentando así la invisibilidad de la muerte o de otras pérdidas significativas. No se considera como un tema curricular, de manera que se deja a voluntad del contexto educativo del centro que se encuentra con la situación y debe gestionarlo.

En los proyectos de centro, como el trabajo de las pérdidas no es un tema prescrito, tampoco consta en los documentos de centro (proyecto educativo de centro, programaciones...). Algunos centros, en cambio, a veces solicitan talleres para abordar el tema de las pérdidas de forma preventiva.

Revisando la currícula de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, solamente encontraremos material asociado a la temática desde una perspectiva histórica, antropológica y filosófica en algunas materias y, a veces, éstas son optativas.

Y, entonces, *¿Cómo puede ayudar la escuela al niño a vivir una muerte cercana?*  
(Esquerda y Agustí, 2010):

- Intentando concienciar al profesorado de la realidad de la vida.
- Trabajando los valores e introducir el tema de la muerte en todo este proceso.
- Comprendiendo que el sentido de la vida está determinado por el sentido que se atribuye a la muerte.
- Trabajando conjuntamente familia y escuela, sobretodo en momentos difíciles.
- Siendo conscientes que los jóvenes miran, ven y captan todas las reacciones de los adultos.
- Preparándolos para afrontar los fracasos y no dar todo solucionado.
- Dando a conocer el concepto de pérdida y de muerte, desde pequeños y antes de que se encuentre emocionalmente vinculado a una pérdida.
- Educando para la contingencia y la eventualidad (Poch y Herrero, 2003).
- Conociendo y familiarizándose con los procesos de duelo.
- Trabajando a partir de pequeñas pérdidas que se van produciendo a lo largo de la vida (muerte de un animal, separación de los padres...)

Para empezar con este nuevo planteamiento en la escuela, una propuesta sería delegar el trabajo a una persona o a un pequeño grupo interesado en el tema y que así estuvieran preparados por si en un momento determinado para dar soporte a todos los miembros de la comunidad educativa.

Toda esta contextualización del abordaje de la temática en el contexto escolar pone en evidencia la necesidad de crear proyectos, herramientas y recursos que nos permitan actuar tanto de forma preventiva como paliativa en los centros escolares, atendiendo no sólo a los alumnos sino a las familias y equipo docente. A continuación, se presenta el Aprendizaje y Servicio como metodología innovadora para tratar el tema presentado.

## 2.2. Aprendizaje y Servicio

### 2.2.1. Conceptualización

El término Aprendizaje y Servicio (en adelante, APS) surge a finales de los años 60, anteriormente, Rousseau (1762) ya destacó la importancia del aprendizaje activo y la observación directa. Por otro lado, Comenius (1639) en su obra *Didáctica Magna* habló sobre la importancia de transferir los aprendizajes a la vida diaria pero no es hasta las aportaciones de Dewey (1926) cuando empezaron las bases fundamentales para el origen del APS.

Según Martín, Rubio, Batlle y Puig (2008) el APS puede definirse de la siguiente manera:

“El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”. (p. 15)

Por tanto, un proyecto de APS es una propuesta innovadora en la que se funde la intencionalidad pedagógica y solidaria, partiendo de elementos conocidos como el servicio a la comunidad y la adquisición de aprendizajes. Es también una propuesta educativa ambiciosa que se apoya en una filosofía y unos principios educativos determinados que deben estar conectados, implicados el uno en el otro y bien articulados entre sí. Por tanto, un buen proyecto de aprendizaje y servicio es también un proyecto educativo con utilidad social y que supera las desigualdades e incide positivamente en la equidad, empoderando especialmente al alumnado con dificultades.

La relación curricular que se establece entre ambos genera una realidad que intensifica los efectos, el aprendizaje mejora el servicio a la comunidad porque gana en calidad y el servicio da sentido al aprendizaje porque lo que se aprende se puede transferir a la realidad en forma de acción. Herrero, Herrán y Cortina (2015), consideran importante matizar que el servicio a la comunidad no ha de dirigirse al progreso local sino al desarrollo humanitario, siendo conscientes de que la mejora del entorno forma parte de la contribución a la humanidad.



Sumado a todo esto, hablamos de una metodología educativa evaluable en contenidos, procesos, desarrollo de la persona y proyección social, así como en impacto educativo y comunitario. Conectada con diferentes corrientes innovadoras, presentes hoy en día en las prácticas educativas de los centros escolares, su carácter versátil permite éste acercamiento desde perspectivas diferentes.

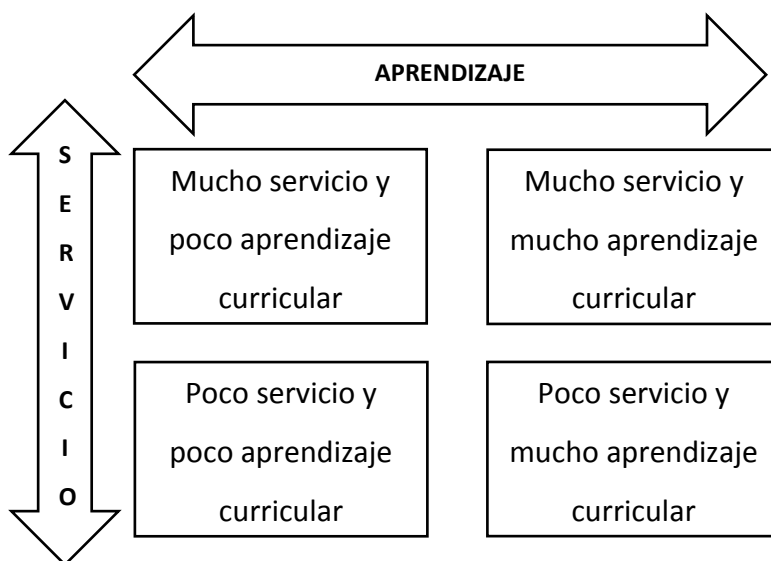
A partir de aquí podríamos distinguir seis grandes características según Rovira y Palos (2006):

1. Es un método adecuado para la educación formal y no formal, válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales.
2. Desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
3. Es una pedagogía de la experiencia y la reflexión.
4. Requiere una red de alianzas de todo el contexto escolar y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad.
5. Provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio.

Por otro lado, Tapia (2010), reduce a tres las características del APS:

1. **Protagonismo activo:** protagonizada activamente por niños y niñas, adolescentes o jóvenes e incluso por personas adultas y mayores adultas, acompañados por equipos educativos formales o no formales
2. **Servicio solidario:** con el objetivo de atender necesidades reales de una comunidad. Planificando actividades específicas, adecuadas y concretas a la edad y capacidades, orientadas a colaborar en la solución de problemáticas comunitarias específicas.
3. **Aprendizajes intencionadamente planificados en articulación con la actividad solidaria:** el proyecto articula el aprendizaje de contenidos curriculares, en el caso de las instituciones educativas, o formativas, en el caso de las organizaciones sociales.

Partiendo de estas premisas y características, podemos hacer un resumen a través de la siguiente figura donde se ilustra claramente qué no se considera una propuesta de APS.



*Figura 1. Relación en el servicio y el aprendizaje. Adaptado de Service Learning Center (1996) citado por Martín, Rubio, Batlle y Puig (2008, p.19)*

En la Figura anterior, podemos ver como el modelo tiene dos coordenadas: el servicio-aprendizaje y el resultado de su combinación son los cuatro cuadrantes presentados. El primer cuadrante atañe a las actividades de alto nivel de servicio a la comunidad pero desconectadas de los aprendizajes educativos, como sería el caso de muchas actividades de voluntariados donde el énfasis estas en el servicio. El segundo cuadrante corresponde a los proyectos donde se ofrece un servicio de calidad y un aprendizaje sistematizado, este sería el caso del APS, donde se benefician las personas que prestan el servicio como sus destinatarios. El tercer cuadrante hace referencia a proyectos centrados en aprendizaje de contenidos curriculares específicos que muestran un poco servicio a la comunidad, algunos trabajos de campo son propuestas de éste cuadrante. Por último, el cuarto cuadrante, concierne a proyectos de baja calidad de servicio y de aprendizajes poco sistematizados, sería el caso de incitativas esporádicas y poco intensas en las que el servicio está mal organizado, con pocas oportunidades de aprendizaje y reflexión.

A través de la conceptualización del término, obtenemos una visión general de qué se entiende por APS. En el siguiente punto, entenderemos cómo debe desarrollarse la metodología a través de la práctica educativa.

### 2.2.2. Fases de la metodología de Aprendizaje y Servicio

Como hemos comentado el APS es una propuesta innovadora y, por tanto, se trata de una actividad integrada en el conjunto de experiencias educativas dentro del Proyecto Educativo de Centro, con lo que debe ser una acción educativa intencional y debidamente planificada.

La complejidad de la metodología hace difícil establecer una secuencia idéntica para todos en sus fases y actividades, sin embargo, se pueden plantear unos elementos básicos para cada etapa:

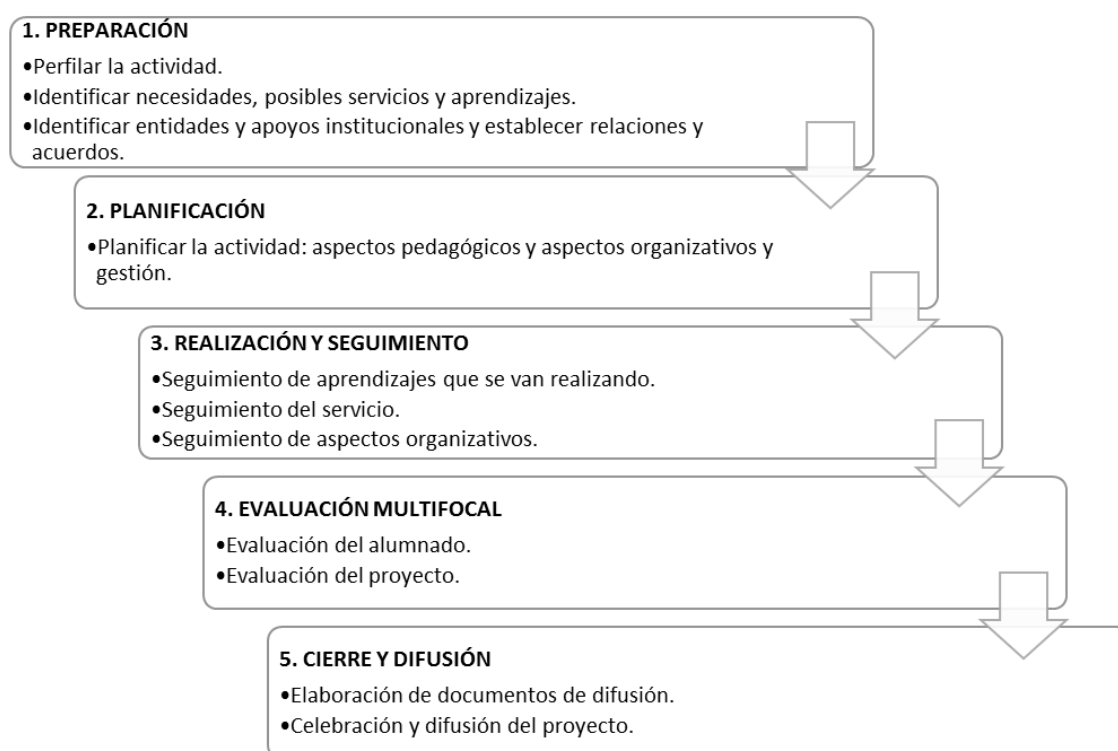


Figura 2. Fases de una propuesta de Aprendizaje y Servicio. Fuente: Tomado de Rovira, 2015, (p. 110).

Como vemos en la Figura presentada, las diferentes fases cuentan con diferentes etapas que ayudarán a elaborar un proyecto de APS (Rovira, 2015):

- **ETAPA 1. Preparación:** Definir por dónde empezar, donde ubicar el proyecto, determinar cuál sería la necesidad social que atender, identificar cuál sería el servicio concreto a realizar y especificar qué aprendizajes les aportará. Identificar con quien podríamos colaborar y plantear la demanda y llegar a un acuerdo acerca del servicio que realizarán los alumnos.

- **ETAPA 2. Planificación del proyecto:** Definir con detalle el servicio que van a realizar los alumnos, especificar los aspectos pedagógicos del proyecto, la gestión y su organización. Motivar al grupo, diagnosticar la necesidad social con los alumnos dando la oportunidad de investigar el problema, definir el proyecto con el alumnado con el fin de hacerlo suyo, organizar el trabajo, planificar el tiempo, fechas, trabajo en red, responsabilidades...
- **ETAPA 3. Realización y seguimiento:** Realizar el servicio, relacionarse con las personas y entidades del entorno, registrar, reflexionar sobre los aprendizajes. Seguimiento de las actividades del aula y sobre el terreno, coordinación con entidades.
- **ETAPA 4. Evaluación multifocal:** Evaluar al grupo y sus miembros, el trabajo en red de las entidades, la experiencia como proyecto de APS y autoevaluarse como dinamizador.
- **ETAPA 5. Cierre y difusión:** reflexionar y evaluar los resultados del servicio, los aprendizajes, proyectar perspectivas de futuro y celebrar la experiencia vivida. Comunicar y difundir el proyecto.

Mediante las fases propuestas podemos elaborar un proyecto de APS sin perder de vista la necesidad de escoger dicha metodología y sus beneficios que detallaremos en el siguiente apartado.

### 2.2.3. Aprendizaje y Servicio y Educación formal: beneficios de la metodología

Gracias a la conceptualización que hemos hecho anteriormente sobre el APS podemos pensar que es una buena metodología para tratar la muerte y las pérdidas en el sistema educativo aunque si queremos acabar de concretar sus beneficios debemos preguntarnos *¿por qué escoger la metodología de APS?* Según el Rovira, Batlle, Martín y Palos (2010) sus beneficios se relacionan con:

**Tabla 5. Impacto educativo del Aprendizaje y Servicio.**

IMPACTO EDUCATIVO DEL APS	
Académico y cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento del rendimiento en test estandarizados.</li> <li>- Desarrollo más grande de conocimientos conceptuales y competencias.</li> <li>- Más asistencia y motivación respecto a la escuela.</li> <li>- Mejora de la media de notas.</li> <li>- Más habilidad para analizar y sintetizar información compleja.</li> </ul>
Cívico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Más comprensión crítica de la política.</li> <li>- Más participación en la comunidad y las cuestiones públicas.</li> <li>- Ejercicio de la ciudadanía y la responsabilidad ciudadana.</li> <li>- Conciencia y comprensión de cuestiones sociales y compromiso con el servicio a la comunidad.</li> </ul>

Vocacional y profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliación de la conciencia y las opciones vocacionales.</li> <li>- Mejora de las competencias profesionales.</li> <li>- Más comprensión de la ética del trabajo.</li> <li>- Mayor preparación para el mundo laboral.</li> </ul>
Ético y moral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento de los puntos de vista y perspectivas.</li> <li>- Cambios positivos en el juicio ético.</li> <li>- Más habilidades para entender decisiones independientes de cuestiones morales.</li> </ul>
Personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo.</li> <li>- Más autonomía.</li> <li>- Conocimientos de uno mismo.</li> <li>- Resiliencia.</li> <li>- Empoderamientos y eficacia personal.</li> </ul>
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compañerismo.</li> <li>- Mejora de las habilidades para trabajar en equipo y con otros.</li> <li>- Rechazo de los prejuicios preconcebidos.</li> <li>- Mejora de las conductas prosociales.</li> <li>- Mejora del sentido de pertenencia a una comunidad, barrio, ciudad o país.</li> </ul>
Red social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento de la visibilidad de la tarea educativa en los agentes no formales e informales.</li> <li>- Visibilidad de los proyectos sociales de los centros educativos.</li> <li>- Interrelación entre agentes educativos.</li> <li>- Más planes de acción educativa comunitaria.</li> <li>- Mayor número de espacios de trabajo común.</li> <li>- Continuidad y coherencia educativa entre los diferentes agentes educativos que operan en un territorio.</li> </ul>
Sentido comunitario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vinculación de los diferentes miembros de la comunidad escolar y educativa, entre ellos y con el entorno.</li> <li>- Mayor sentido de pertenencia al entorno, conciencia de los problemas y necesidades, así como, mayor compromiso para resolver las necesidades detectadas.</li> </ul>

Fuente: Tomado de Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2010, Aprentatge Servei i Ciutadania en el marc dels Plans educatius d'entorn, (p.12-13).

Centrándonos en la comunidad autónoma de Cataluña donde centraremos la propuesta de intervención, el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña tiene la intencionalidad de promover que los alumnos experimenten y sean protagonistas de acciones de compromiso cívico, a través de acciones activas donde se ponen en juego los conocimientos y capacidades al servicio de la comunidad. Además, consideran el APS como la metodología y propuesta educativa más adecuada, ya que, combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado.

Como hemos visto el APS es una metodología completa que en el tema tratado puede aportarnos una didáctica innovadora que favorecerá a la integración y comprensión de la muerte y las pérdidas.

Como veremos en la propuesta de intervención, la muerte y las pérdidas tiene relación con diferentes competencias del currículo y el uso de una metodología innovadora ayudará a consolidar y tratar un tema tan peliagudo de una forma más cercana y vivencial creando así vínculos entre todos los miembros de la comunidad educativa y su entorno.

## 3. Propuesta de intervención

### 3.1. Presentación de la propuesta

A lo largo de la presentación y el marco teórico presentado hemos podido clarificar la necesidad actual de incluir contenido y aprendizajes en relación a la muerte y la pérdida, no solo en referencia a nuestro alumnado sino una intervención que abarque todo el contexto educativo a través de metodologías innovadoras que ayuden a la cooperación e integración de todos los agentes implicados. Por ellos, la siguiente propuesta tiene como objetivo principal elaborar una intervención sobre la muerte y las pérdidas a través del Plan de Acción Tutorial para familias y alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

### 3.2. Contextualización de la propuesta

El centro educativo en el que se enmarca la propuesta de intervención se encuentra ubicado en la zona del Maresme, Cataluña. Se trata de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato público con un nivel socioeconómico medio-alto. El centro sigue una metodología que responde a las necesidades del momento, incorporando el trabajo por proyectos, los itinerarios de aprendizaje, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje-servicio. Además el alumno tiene un papel activo en los procesos de aprendizaje fomentando el trabajo cooperativo y la educación en valores. Desde el curso 2015-2016 llevan a cabo un proyecto educativo integral e innovador, reconocido por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña que consiste en el uso de metodologías interdisciplinarias y globalizadoras donde se trabaja y evalúa por competencias y se aboga por la inclusión y el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.

La educación secundaria está organizada en tres líneas por curso, así que, la propuesta de intervención presentada estará dirigida a los alumnos de segundo ciclo (3º de la ESO) y su contexto familiar.

Para una mayor contextualización, se deberá concretar los diferentes agentes implicados en la práctica del proyecto y sus principales funciones, así como sus responsabilidades y cooperación serán necesarias para llevar a cabo la propuesta, para ello seguiremos la normativa presente en el Decreto 187/2015 de Ordenación de las Enseñanzas

de Educación Secundaria Obligatoria del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña:

- Tutor: será el responsable de guiar y acompañar conjuntamente con el orientador durante todo el proyecto, así como de realizar las actuaciones pertinentes de coordinación con la familia del alumnado. Es la figura clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ello, la tutoría será el primer nivel de intervención mediante el Plan de Acción Tutorial donde se pondrán en práctica las acciones y dinámicas necesarias para su desarrollo.
- Departamento de orientación educativa (DOE): será el encargado de coordinar y acompañar en la práctica de la propuesta, según lo establecido en el artículo 17 del Decreto 187/2015 de Ordenación de las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, la orientación educativa comprende las acciones de centro que promueven el acompañamiento personalizado del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asesorando mediante la acción tutorial, así como en la atención a la diversidad.
- Alumnado: tendrá un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, junto al acompañamiento del tutor y orientador en todo el desarrollo de la propuesta.
- Familias: se impulsará la participación familiar a través del proyecto acompañando en las actividades realizadas, además, se les hará partícipes mediante de una serie de talleres sobre cómo hablar de la muerte, sobre el duelo y la pérdida a través de la Escuela de padres. De esta manera favorecemos la adquisición de recursos y herramientas y proporcionamos un papel activo durante el proceso de aprendizaje del alumnado.
- Entidad colaboradora comunitaria: favorecerá el desarrollo de las actividades, será el nexo de unión con la comunidad y el entorno educativo y propiciará el contacto con el alumnado y sus familias, así como con el resto del contexto educativo. De esta manera, impulsamos la red comunitaria y colaborativa.
- Equipo docente: Como profesorado de referencia del grupo-clase, siguiendo el artículo 23 del Decreto 187/2015 de Ordenación de las Enseñanzas de

Educación Secundaria Obligatoria del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, el equipo docente deberá trabajar en equipo y estimular la reflexión sobre la actividad, es importante que todo el profesorado este motivado y al corriente sobre la intervención que se llevará a cabo para así detectar posibles necesidades tanto propias como del alumnado en referencia a la temática.

- Centro educativo: el centro forma parte, de manera dinámica y organizativa, del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje no solo de los alumnos, sino también de los agentes implicados en el entorno educativo. Por eso, deberemos tener en cuenta la normativa, valores, procedimientos y las relaciones entre instituciones, familias, profesores...
- Organismos públicos (EAP y SEZ): Las actividades presentadas deben ser revisadas por EAP para determinar la necesidad o no realizar modificaciones para aquel alumnado con necesidades educativas específicas y enmarcarlo dentro del Plan de Atención a la Diversidad (PAD).

A continuación se presenta una propuesta de intervención en relación a la evidente necesidad de hablar sobre las pérdidas y la muerte en la escuela, respaldado por el marco teórico presentado.

### 3.3. Intervención en el aula

#### 3.3.1. Objetivos

Proporcionar un mayor autoconocimiento y gestión emocional a través del enfoque preventivo y paliativo de la muerte.

Ofrecer un espacio de cooperación y respeto en el aula.

Romper con el tabú de la muerte y naturalizar el concepto de muerte y pérdida mediante la reflexión.

Utilizar las herramientas tecnológicas, expresivas y la reflexión como medio para el aprendizaje.



### 3.3.2. Competencias

Según el artículo 57 del Decreto 187/2015, del 25 de agosto, de Ordenación de las Enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria, se dice que la currícula deben orientarse a la adquisición de las competencias básicas que deben contribuir al desarrollo personal del alumnado y a la práctica de la ciudadanía activa, así como incorporar de forma generalizada las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de aprendizaje. En la siguiente tabla podemos ver, según el decreto comentado, los principales ámbitos competenciales y sus dimensiones expuestas por la Generalitat de Cataluña que se trabajarán en la propuesta.

**Tabla 6. Competencias básicas y sus dimensiones**

Competencias básicas (Ámbitos)	Dimensiones
CB1: Competencia en el ámbito de comunicación lingüística	Comprensión lectora, expresión escrita, comunicación oral, literaria, actitudinal y plurilingüe.
CB4: Competencia en el ámbito social	Histórica, geográfica, cultural y artística, ciudadana.
CB5: Competencia en el ámbito de artístico	Percepción y escucha, expresión, interpretación y creación. Sociedad y cultura.
CB7: Competencia en el ámbito de cultura y valores	Personal, interpersonal y sociocultural.
CB8: Competencia en el ámbito digital	Instrumentos y aplicaciones, tratamiento de la información y organización de entornos de trabajo y aprendizaje Comunicación interpersonal y colaboración. Ciudadanía, hábitos, civismo e identidad digital.
CB9: Competencia en el ámbito personal y social	Autoconocimiento, aprender a aprender y participación.

Fuente: Currículum Educación Secundaria Obligatoria. Generalitat de Cataluña. (2019)

### 3.3.3. Contenidos

Los contenidos que se van a desarrollar en esta propuesta se presentan en la Figura siguiente:

Autoconocimiento	Gestión emocional	Toma de decisiones	Trabajo en valores
Actitud solidaria	Participación en la vida comunitaria y contexto educativo	Uso herramientas TIC	Habilidades sociales
Cooperación	Conocimiento de la muerte y la pérdida	Expresión emocional	Iniciar, organizar y diseñar un proyecto dese el inicio

*Figura 3. Contenidos propuesta de intervención. Fuente: Elaboración propia.*

### 3.3.4. Metodología

La metodología que se llevará a cabo en la propuesta como se ha ido detallando durante todo el marco teórico será principalmente Aprendizaje y Servicio, pero también se trabajará a través de talleres programados para complementar la información de la propuesta. Además se ofrecerán diferentes propuestas para la atención a familias a través de la Escuela de Padres. La combinación de talleres y APS nos brinda la oportunidad de ofrecer un aprendizaje más completo, donde se podrán ir aplicando los conceptos trabajados durante las diferentes actividades para después poner en práctica mediante la experiencia.

### 3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades.

A continuación se detallarán las actividades propuestas y su cronografía:

**Tabla 7. Actividad 1: Actividad Inicial**

Actividad: Inicial Motivadora	Sesión: 1 (2h) Curso: 3º ESO
<p style="text-align: center;"><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la motivación hacia el proyecto.</li> <li>- Generar un espacio de cuestionamiento y reflexión sobre la muerte y la pérdida.</li> <li>- Aprender a reconocer emociones y sentimientos así como a gestionarlos y fomentar el autoconocimiento.</li> <li>- Trabajar a través de la experiencia artística los conceptos.</li> <li>- Detallar y debatir sobre los subconceptos de universalidad, irreversibilidad, no funcionalidad, casualidad y continuación no corpórea.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Competencias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia en el ámbito de cultura y valores</li> <li>- Competencia en el ámbito personal y social</li> <li>- Competencia en el ámbito artístico.</li> </ul>
<p>Descripción actividad</p> <p>Actividad de lanzamiento, de carácter motivador. Se proyectará alguno de los diferentes documentales/cortometrajes/película propuestos a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Eso que tú me das” de Jordi Évole y Ramón Lara.</li> <li>- “Hablar de la muerte ayuda a vivir y morir mejor” Charla TED de Montse Esquerda</li> <li>- “Si me pasara algo os quiero” de Michael Govier, Will McCormack.</li> </ul> <p>Después se invitará a la reflexión y al lanzamiento de preguntas que generen dudas, se introducirán conceptos como la muerte, enfermedad, pérdida... A partir de aquí, se reflexionará sobre los subconceptos tratados en el marco teórico: universalidad, irreversibilidad, no-funcionalidad, causalidad y la continuación no-corpórea. En pequeño grupo, de forma individual, se propondrá hacer un mapa mental sobre la muerte. Finalmente, para introducir las actividades de APS, se planteará la pregunta ¿Cómo podemos contribuir sobre la temática en la comunidad y nuestro contexto? Hablaremos sobre las posibilidades de ofrecer oportunidades y de celebrar la vida y cómo podemos contribuir para una mejora de esta calidad de vida, a través de donación de sangre, médula, campañas para fundaciones, voluntariado...</p> <p>Cuando queden claros los conceptos tratados sobre la muerte, se motivará hacia la propuesta de Aprendizaje y Servicio, donde se les propondrá realizar diferentes actividades para conocer más sobre la muerte y la pérdida y, finalmente, durante el transcurso elaborar una campaña orientada a alguna de las ONG presentadas (una por clase). Al finalizar la actividad se dejará un espacio de 15 a 10 minutos para trabajar con la carpeta de aprendizaje.</p>	
<p><b>Recursos</b> Espaciales: Aula. Humanos: Tutor del aula. Materiales: Proyector, ordenador y documental escogido.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 8. Actividad 2: Presentación del proyecto a familias y alumnado**

Actividad: Presentación APS y actividades al alumnado y familias		Sesión: 2 (1h) Curso: 3º ESO
<b>Objetivos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar el proyecto de APS al alumnado y familias.</li> <li>- Crear un espacio de discusión y reflexión sobre los objetivos de la propuesta</li> <li>- Entender el funcionamiento, organización y evaluación del proyecto.</li> <li>- Motivar a todos los agentes educativos implicados para hacer suya la propuesta y conseguir un mayor nivel de participación y cooperación.</li> </ul>		
<b>Descripción actividad</b>		
<p>Presentación de la propuesta de APS y las diferentes actividades relacionadas con la materia, así como la evaluación que se realizará (se darán rúbricas). La presentación tiene una intencionalidad motivadora para el grupo donde se pedirá la colaboración de todos. Se presentará la propuesta donde se indicará que se realizarán diferentes actividades relacionadas con la pedagogía de la muerte, se explicarán los contenidos y se resolverán dudas sobre todo el proceso. Se asignará a cada grupo una ONG cercana y relacionada con la pérdida, la enfermedad o la muerte. Posteriormente, se realizará una reunión con las familias para motivar e incitar a la participación, además de informar sobre la formación que se ofrecerá para dotar de recursos sobre la temática.</p>		
<p><b>Recursos</b> Espaciales: Aula. Humanos: Orientador educativo, tutor/a, coordinador/a pedagógico. Materiales: Dossier informativo e información sobre el proyecto, bolígrafos, papel.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 9. Actividad 3: La muerte y las culturas**

Actividad: La muerte y las culturas		Sesión: 3 (2h) Curso: 3º ESO
<b>Objetivos</b>	<b>Competencias</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el trabajo cooperativo.</li> <li>- Conocer la muerte a través de las diferentes culturas.</li> <li>- Trabajar el concepto de después de la muerte de forma vivencial a través de la historia.</li> <li>- Crear un espacio de reflexión sobre los cambios con la sociedad actual y la vivencia del concepto de muerte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia en el ámbito lingüístico.</li> <li>- Competencia en el ámbito social</li> <li>- Competencia en el ámbito personal y social.</li> <li>- Competencia en el ámbito de cultura y valores.</li> </ul>	
<b>Descripción actividad</b>		
<p>A través de la introducción de un vídeo: ¿Qué es la muerte? Una aproximación histórica, antropológica y sociológica. La muerte en las distintas culturas. <a href="https://canal.uned.es/video/5a6f8517b1111fbb518b4580">https://canal.uned.es/video/5a6f8517b1111fbb518b4580</a>.</p> <p>Con el grupo entero hablaremos sobre la evolución de la muerte a lo largo del tiempo, sobre qué piensan ellos sobre si ha cambiado o no y en qué momento estamos. Una vez hemos introducido el tema e incitado a la reflexión, en pequeño grupo, se dará una premisa concreta por dónde empezar (budismo, Méjico, África, hinduismo...) deberán buscar información sobre la forma de vivir la muerte y expresarla, así como la historia vinculada a ella. Al finalizar, se presentará una presentación virtual que se deberá enseñar al resto del aula, explicando lo que han descubierto y lo que más les ha llamado la atención.</p> <p>Al finalizar la actividad se dejará un espacio de 15 a 10 minutos para trabajar con la carpeta de aprendizaje.</p> <p>*Esta actividad puede complementarse con la visita al cementerio de Barcelona, donde existe la posibilidad de realizar una gincana de carrozas funerarias.</p>		
<p><b>Recursos</b> Espaciales: Aula. Humanos: Tutor. Materiales: Proyector, documental, papel, bolígrafo y ordenador.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 10. Actividad 4: Maleta del Recuerdo**

<b>Actividad: Maleta de recuerdo</b>		<b>Sesión: 4 (1h), Curso: 3º ESO</b>
<b>Objetivos</b>	<b>Competencias</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear un espacio seguro para hablar sobre inquietudes, miedos y pérdidas.</li> <li>- Trabajar a través de la experiencia manipulativa.</li> <li>- Aprender a reconocer emociones y sentimientos así como a gestionarlos y fomentar el autoconocimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia en el ámbito artístico.</li> <li>- Competencia en el ámbito de cultura y valores.</li> <li>Competencia en el ámbito personal y social.</li> </ul>	
<b>Descripción actividad</b>		
<p>Se introduce el tema de las pérdidas significativas, se habla de los tipos de pérdidas y se realiza una discusión conjunta, después se motiva a crear una maleta individual dedicada a alguien o alguna cosa que haya representado una pérdida (un familiar, un amigo, un conocido, un animal doméstico, una separación...). El trabajo consistiría en incluir los recuerdos en esta maleta pueden ser fotos, dibujos, objetos, palabras, hacer una carta...La maleta es una herramienta personalizada para cada uno donde se explicará que será un lugar para recordar y celebrar los recuerdos y la vida. Podemos cerrar la actividad proponiendo enseñar al resto del aula su maleta y después escuchar una canción de despedida. Al finalizar la actividad se dejará un espacio de 15 a 10 minutos para trabajar con la carpeta de aprendizaje.</p>		
<p><b>Recursos</b> Espaciales: Aula. Humanos: Tutor, orientador educativo de soporte. Materiales: Caja de zapatos o similar a maleta, papeles revista para decorar, cartulinas, rotuladores, colores.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 11. Actividad 5: Hacer del hospital nuestro amigo. Aula hospitalaria. Taller de duelo.**

<b>Actividad: Hacer del hospital nuestro amigo. Aula hospitalaria. Taller de duelo.</b>		<b>Sesión: 5 (3h) Curso: 3º ESO</b>
<b>Objetivos</b>	<b>Competencias</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofrecer una visión amplia, real y positiva sobre qué se hace en un hospital así como que profesionales interactúan en él, incluyendo información sobre el aula hospitalaria y sus características.</li> <li>- Dotar de conocimiento real sobre el hospital.</li> <li>- Dar a conocer el aula hospitalaria y el trabajo que se realiza.</li> <li>- Descubrir las características del duelo y su manifestación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia en el ámbito de cultura y valores.</li> <li>- Competencia en el ámbito personal y social.</li> </ul>	
<b>Descripción actividad</b>		
<p>Dentro de algunos hospitales se desarrolla el programa Hospital Amigo, cuyo objetivo principal es minimizar el impacto traumático de la estancia hospitalaria desarrollando objetivos y aplicando procedimientos propios de la Humanización Hospitalaria. La actividad planteada consiste en realizar una visita al hospital con un itinerario a medida, seleccionando, entre la oferta de espacios, zonas y servicios del hospital, los más adecuados a las características del grupo (edad, nivel, tema que estén estudiando...). Además, antes de finalizar se realizará un taller sobre duelo para todo el grupo que se hará a través de dinámicas de grupo y donde se fomentará la reflexión y discusión grupal, se trabajará la gestión emocional y empatía.</p> <p>*Debido a la situación actual, es complicado pensar en dicha actividad para ser efectiva debido al COVID19, pero se puede reformular a través de la charla en el centro educativo de profesionales de la salud.</p> <p>Al finalizar la actividad se dejará un espacio de 15 a 10 minutos para trabajar con la carpeta de aprendizaje.</p>		
<p><b>Recursos</b> Espaciales: Hospital Humanos: Personal cualificado para la visita y el taller sobre duelo (orientador, psicólogo del hospital) Materiales: Información escrita.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 12. Actividad 6: Payasos en el hospital**

<b>Actividad: Payasos del hospital</b>		<b>Sesión: 6 (1h) Curso: 3º ESO</b>
<b>Objetivos</b>		<b>Competencias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la labor de los payasos del hospital y su organización.</li> <li>- Proponer el humor como herramienta fundamental para hacer frente a situaciones adversas alrededor de la enfermedad.</li> <li>- Trabajar la enfermedad infantil y juvenil en hospital desde otra perspectiva.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia en el ámbito de cultura y valores.</li> <li>- Competencia en el ámbito personal y social.</li> </ul>
<b>Descripción actividad</b>		
<p>Los payasos del hospital contribuyen a la humanización de los procesos hospitalarios y a la prevalencia del sujeto por encima de la enfermedad mientras dure el proceso. Por ello, la propuesta de actividad consiste en invitar a un profesional dedicado a dicha profesión para realizar un taller sobre los payasos en los hospitales, el taller será lúdico y dinámico aportando información sobre la forma de trabajar, los destinatarios del servicio, la importancia de la figura del payaso y formas de colaborar. Se abordará la cuestión de la enfermedad en población infantil y juvenil. Al finalizar la actividad se dejará un espacio de 15 a 10 minutos para trabajar con la carpeta de aprendizaje.</p>		
<p><b>Recursos</b> Espaciales: Aula. Humanos: Personal de la entidad para realizar la charla, docente encargado de la clase. Materiales: Papel y bolígrafo.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 13. Actividad 7: Concurso reflexivo**

<b>Actividad: Concurso reflexivo</b>		<b>Sesión: 7 (1h) Curso: 3º ESO</b>
<b>Objetivos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar y trabajar conocimientos mediante la evaluación personal y de grupo.</li> <li>- Generar una dinámica motivadora para consolidar las experiencias.</li> <li>- Fomentar un pensamiento crítico, el cuestionamiento y la reflexión.</li> </ul>		
<b>Descripción actividad</b>		
<p>Esta sesión consistirá en reflexionar y consolidar las experiencias vividas a través de la evaluación. Se hará un seguimiento de las carpetas de aprendizaje y se ofrecerá ayuda y acompañamiento (15 minutos). Después se dividirá el aula en grupos de 4 personas que deberán hacer una simulación de examen, donde tendrán que pensar en posibles preguntas sobre lo que hemos trabajado hasta ahora, tipo test y responderlas. Una vez hecha la simulación de examen, a través de un representante del grupo, se realizará el examen al resto de grupos que tendrá unos pulsadores para responder a las preguntas (se formula como una dinámica de concurso autoevaluativa de los conocimientos).</p>		
<p><b>Recursos</b> Espaciales: Aula. Humanos: tutor/a. Materiales: Bolígrafos, papel, pulsadores de learning resources.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 14. Actividad 8: El gran evento**

Actividad: El gran evento		Sesión: 8 (6h) Curso: 3º ESO
<b>Objetivos</b>		<b>Competencias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Involucrar al alumnado en los problemas sociales actuales y fomentar la actitud de voluntariado.</li> <li>- Trabajar en equipo y a nivel cooperativo.</li> <li>- Elaborar un proyecto desde el inicio hasta el final de forma grupal y con relación a las necesidades trabajadas anteriormente.</li> <li>- Hacer uso de herramientas TIC.</li> <li>- Fomentar la empatía, la autoestima y las habilidades sociales.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia en el ámbito de comunicación lingüística.</li> <li>- Competencia en el ámbito de cultura y valores.</li> <li>- Competencia en el ámbito digital.</li> <li>- Competencia en el ámbito personal y social.</li> </ul>
<b>Descripción actividad</b>		
<p>En esta sesión de aproximadamente unas 6h en total se planteará el proyecto de APS donde a partir de la entidad asignada (payasos en el hospital, donación de sangre y médula ósea, fundación sobre el cáncer infantil) se dividirá el aula en diferentes grupos de 4 o 5 personas que se encargarán de diferentes cuestiones escogidas por ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización del proyecto, material y recursos necesarios, espacio del evento.</li> <li>- Contacto con la entidad para recoger el material para su difusión, pensar en medios de recaudación (material hechos por ellos o de la entidad, desayuno/merienda solidario, espacios de información sobre donación de sangre y médula...), en medios para donación.</li> <li>- Desarrollo de la campaña publicitaria y marketing para el contexto educativo y población mediante la realización de videos, eslogan, carteles...</li> </ul> <p>Los grupos de aula que se formen deberán exponer al resto del aula su propuesta al finalizar y así compartir posibles modificaciones con el resto del aula.</p> <p>Todo el proceso será guiado a través del tutor del aula que dará una guía escrita sobre cómo empezar y que tareas tiene cada grupo. Al finalizar cada sesión se dejará un espacio de 15 a 10 minutos para trabajar con la carpeta de aprendizaje.</p> <p>Para finalizar el proyecto, se llevará a cabo el evento de difusión de información y donde se realizará todo aquello propuesto por cada aula. El objetivo final es que todos los grupos elaboren desde el inicio del proyecto la recogida de información, el contacto con las entidades, el diseño del proyecto/evento, la difusión mediante campaña publicitaria, videos...</p> <p>Durante la realización de las sesiones se pedirá a las familias que colabore sobretodo en la difusión del evento y se realizará un acompañamiento para que participen de forma activa.</p>		
<p><b>Recursos</b> Espaciales: Aula, entidad social, ayuntamiento. Humanos: tutor, orientador escolar, profesionales de la entidad social y familias. Materiales: papel, ordenador, bolígrafos, cartulinas, dossier guía sobre el proyecto, el material se irá difiriendo en función de las necesidades del grupo.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 15. Actividad 9: Reflexiono y me cuestiono**

<b>Actividad: Reflexiono y me cuestiono</b>	<b>Sesión: 9 (1h) Curso: 3º ESO</b>
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar y trabajar conocimientos mediante la evaluación personal y de grupo.</li> <li>- Fomentar un pensamiento crítico, el cuestionamiento y la reflexión.</li> <li>- Obtener una visión general sobre la percepción del alumnado sobre el proyecto.</li> <li>- Utilizar la información para establecer un debate sobre los aspectos a mejorar.</li> </ul>	
<b>Descripción actividad</b>	
<p>Esta sesión se orienta hacia la evaluación individual, grupal y de proyecto. Se volverá a realizar un seguimiento de la carpeta de aprendizaje para resolver dudas y, además, se revisarán las evaluaciones hechas sobre el grupo cooperativo. Por otro lado, se ofrecerán las encuestas de satisfacción de forma individual (anexo A) para evaluar el proyecto realizado y se realizará un debate sobre los aspectos que han funcionado y los aspectos a mejorar.</p>	
<p><b>Recursos</b> Espaciales: Aula. Humanos: tutor/a. Materiales: Bolígrafos, papel, encuestas satisfacción.</p>	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 16. Sesión familias: ¿Cómo hablar de la muerte con nuestros hijos/as?**

<b>Actividad: ¿Cómo hablar de muerte con nuestros hijos/as?</b>
<b>Sesión: 2h Dirigido a familias</b>
<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la participación y colaboración familiar, así como el sentimiento de pertenencia en el contexto educativo y en la vida del centro.</li> <li>- Dotar de herramientas y recursos para tratar la temática de forma más consciente y segura.</li> <li>- Acompañar a las familias en las dudas surgidas sobre la etapa adolescente.</li> </ul>
<b>Descripción actividad</b>
<p>A través del Departamento de Orientación Educativa del centro se ofrecerá dicha actividad como taller/charla sobre cómo hablar sobre la muerte con adolescentes para un abordaje preventivo, así como, ofrecer recursos a nivel paliativo sobre cómo comunicar la noticia de una defunción en la familia o en el contexto familiar y cercano. Se ofrecerá material escrito para consulta sobre la temática y se invitará a la reflexión, además se aprovechará la ocasión para motivar en la participación del proyecto de APS acompañando a sus hijos/as en presentación final del proyecto.</p> <p>En esta sesión estarán invitados los docentes y tutores del curso donde se realiza el proyecto.</p>
<p><b>Recursos.</b> Espaciales: Aula del centro. Humanos: Orientador educativo. Materiales: Ordenador, presentación online, material y recursos impresos para las familias.</p>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 17. Cronograma por etapas**

CRONOGRAMA Y SECUENCIACIÓN ACTIVIDADES		FEBRERO 2021				MARZO 2021					ABRIL 2021					MAYO 2021					
Semana		5	6	7	8	9	10	11	12	13	13	14	15	16	17	17	18	19	20	21	22
<b>ETAPA I: PREPARACIÓN</b>	Actividad 1. Actividad motivadora inicial.	X	X																		
	Actividad 2. Presentación APS y actividades al alumnado y familias.			X																	
<b>ETAPA II: PLANIFICACIÓN</b>	Actividad 3. La muerte y las culturas.				X	X															
	Actividad 4. Maleta del recuerdo.						X														
	Actividad 5. Hacer del hospital nuestro amigo. Aula hospitalaria. Taller de duelo.							X	X												
	Actividad 6. Payasos en el hospital.									X	X										
	Actividad 7. Concurso reflexivo.											X									
	Actividad 8. El gran evento.												X	X	X	X	X	X			
	Actividad 9: Reflexiono y me cuestiono.																				X
	Sesión familias. ¿Cómo hablar de muerte con nuestros hijos/as?				X	X															
<b>ETAPA III: REALIZACIÓN Y SEGUIMIENTO</b>		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>ETAPA IV: EVALUACIÓN MULTIFACTORIAL</b>	Evaluación alumnado	X	X									X	X	X	X	X	X				X
	Evaluación del proyecto	X	X						X	X	X							X	X	X	X
<b>ETAPA V: CIERRE Y DIFUSIÓN</b>	Celebración y difusión proyecto																X	X	X		

Fuente: Elaboración propia



### 3.3.1. Evaluación

#### 3.3.1.1. Evaluación actividades

La evaluación propuesta para las diferentes actividades consistirá en la aplicación de las rúbricas presentadas para cada actividad que pueden verse en los siguientes documentos. Las diferentes rúbricas servirán para hacer un seguimiento de los resultados obtenidos durante y posteriormente a la realización de las actividades.

**Tabla 18. Rúbrica aspectos comunes Actividad Inicial y Actividad Maleta del Recuerdo**

		Indicadores	NOVEL 1	APRENDIZ 2	AVANZADO 3	EXPERTO 4
Ámbito de cultura y valores	PERSONAL	C1. Actúa con autonomía en la toma de decisiones y es responsable en los propios actos.	Se muestra dependiente del resto del grupo en la toma de decisiones.	Toma sus propias decisiones aunque a veces se deja llevar por el resto del grupo y no asume las consecuencias de sus acciones.	Toma sus propias decisiones y es consciente de las consecuencias de éstas, le cuesta asumir las consecuencias de sus actos y del resto.	Considera y prevé las posibles consecuencias de las acciones (propias y de otras). Reconoce los propios errores y los corrige. Tiene en cuenta las consecuencias de las acciones (propias y de otras)
		C3. Se cuestiona y usa argumentación para superar prejuicios y para consolidar el propio pensamiento.	Se mantiene al margen del trabajo y no interviene con argumentos para dar su opinión sobre la temática.	Le cuesta expresar su punto de vista de forma clara y no es capaz de argumentarlos. Se muestra algo rígido a las diferentes perspectivas y tiene dificultades para escoger fuentes fiables sobre la temática.	Expresa su punto de vista de una manera clara y precisa. Busca la coherencia entre sus puntos de vista. Mantiene su punto de vista con argumentos sólidos y variados. Aunque le cuesta aceptar una refutación justificada de sus argumentos.	Expresa su punto de vista de una manera clara y precisa y lo mantiene con argumentos sólidos y variados. Busca la coherencia entre sus puntos de vista y es consciente de las diferentes perspectivas con respecto a un problema o un tema. Acepta una refutación justificada de sus argumentos y contrasta las diferentes fuentes y elige las más fiables.
	INTERPERSONAL	C5. Muestra actitudes de respeto activo en relación a las personas, culturas, opciones y creencias.	Se muestra irrespetuoso ante las creencias y opiniones del resto del aula.	Tiene dificultades para entender que el resto puede tener creencias diferentes a la suya, y no muestra respeto por las diferentes culturas.	Es capaz de entender que el resto tiene diferentes creencias pero a veces no muestra respeto hacia el resto de compañeros.	Respeto al resto de compañeros, sus opiniones respecto a la temática de la muerte y la pérdida, así como las creencias que se derivan.
		C6. Aplica el diálogo y ejerce todas las habilidades que comporta, especialmente, para la solución de conflictos interpersonales y promueve la cultura de la paz.	Expresa sus opiniones sin tener en cuenta al otro, no realiza intervenciones relevantes y se muestra ausente en el aula.	Le cuesta expresar lo que siente al resto de compañeros y diferentes entre el tema tratado y las personas. Cuando hay un conflicto no toma medidas para favorecer la resolución.	Se expresa de forma asertiva en el aula, pero realiza pocas intervenciones, mantiene escucha activa y puede resolver conflictos.	Expresa con asertividad las propias opiniones, deseos y temores. Hace intervenciones relevantes para las preguntas sobre las que se discute. Mantiene una escucha activa y se centra en los problemas y los separa de las personas. Evita que los conflictos que le afectan se agraven y toma medidas para resolverlos.

Ámbito personal y social	AUTOCIMIENTO	C1. Tomar conciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal.	No muestra confianza en sí mismo y no habla bien de sí mismo. Menosprecia sus propias habilidades y posibilidades y tiene dificultades en la expresión y gestión emocional.	Tiene confianza en sí mismo y sus posibilidades pero tiene dificultades en la expresión y gestión emocional.	Se muestra seguro de sí mismo y sus posibilidades, expresa sus emociones pero no es capaz de ponerse en el lugar del otro y entender sus estados de ánimo y sentimientos.	Manifiesta confianza y confianza en sí mismo. Utiliza un lenguaje objetivo para hablar de sí mismo. Valora sus propias habilidades y posibilidades en diferentes campos. Verbaliza las emociones y los estados de ánimo. Muestra sensibilidad a los sentimientos y estados de ánimo de los demás.
	APRENDER A APRENDER	C2. Conocer y poner en práctica estrategias y hábitos que intervienen en el propio aprendizaje.	Le cuesta estar motivado y organizarse, no muestra hábitos de aprendizaje y no sabe sintetizar la información.	Está motivado ante un nuevo reto, pero no es constante aunque priorizar las tareas. Tiene dificultades en sintetizar información.	Está motivado ante un nuevo reto, es constante y sabe priorizar las tareas pero tiene dificultades en sintetizar la información.	Tiene curiosidad en los nuevos retos, es constante y sabe priorizar las tareas. Tiene hábitos de aprendizaje y sabe organizarse y transferir esos hábitos al resto del grupo. Además, puede sintetizar la información que recoge.
	PARTICIPACIÓN	C4. Participar en el aula, el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable.	Participa escasamente de la actividad colectiva y suele quedar al margen.	Participa en la actividad colectiva aunque no suele realizar aportaciones personales.	Participa de la actividad colectiva y realiza aportaciones personales al trabajo colectivo.	Participa, aporta y lidera aspectos de la actividad en los que es especialmente competente
Ámbito artístico	EXPRESIÓN, INTERPRETACIÓN Y CREACIÓN	C6. Experimentar y/o improvisar con instrumentos y técnicas del lenguaje artístico.	Se muestra reticente a realizar el trabajo de experimentación, realiza una presentación pobre y básica sin hacer uso de los recursos presentados.	Lleva a cabo el proceso de experimentación con coherencia con el objetivo propuesto y los recursos propuestos.	Realiza el proceso de experimentación con coherencia con el objetivo propuesto e introduce los cambios que cree necesarios, busca y recoge entre los recursos propuestos los que más idóneos son para la experimentación e improvisación.	Define los objetivos que guiarán el proceso de experimentación y actúa con coherencia que se ha marcado. Tiene iniciativa propia, analiza a lo largo del proceso los avances y recoge entre los recursos propuestos los que más idóneos son para la experimentación e improvisación y es capaz de realizar innovaciones diferentes.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 19. Rúbrica específica Actividad inicial**

Indicadores	NOVEL 1	APRENDIZ 2	AVANZADO 3	EXPERTO 4
<b>Conceptos sobre la muerte y la pérdida</b>	Está ausente durante la discusión y reflexión sobre los conceptos relacionados con la muerte y la pérdida	Le cuesta entender el motivo del trabajo de la temática pero se muestra interesado en entender los subconceptos. Realiza pocas o escasas intervenciones.	Ha integrado y entendido los subconceptos trabajados. Pero le cuesta mostrarse activo y realizar preguntas e intervenciones en el aula.	Percibe la temática de la muerte y la pérdida de forma reflexiva, se interesa por los conceptos trabajados y realiza preguntas e intervenciones. Ha integrado y entendido los subconceptos trabajados.
<b>Motivación</b>	Se muestra ausente, sin motivación	Parece que está motivado aunque en algunos momentos cuestiona la importancia de la temática	Está motivado con el proyecto y se muestra muy activo en toda la sesión.	Está motivado y muestra interés por la temática, realiza intervenciones orientadas a resolver dudas, además de transmitir esa motivación al resto del aula.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 20. Rúbrica La muerte y las culturas**

		Indicadores	NOVEL 1	APRENDIZ 2	AVANZADO 3	EXPERTO 4
Ámbito lingüístico	COMPRESIÓN LECTORA	C3. Desarrollar estrategias de búsqueda y gestión de la información para adquirir conocimiento.	No sabe dónde buscar la información sobre la temática trabajada, le cuesta encontrar las palabras clave que debe buscar.	Localiza la información en diferentes fuentes y sabe hacer una selección de ésta pero tiene dificultades para valorar si la fuente de información es fiable y refutar la información que no es verídica. Escribe un texto con la información recogida de forma genérica sin aportar detalles.	Localiza la información en diferentes fuentes y sabe hacer una selección de ésta, verificando o refundo la información que no es verídica. Escribe un texto con la información recogida.	Sintetiza la información adquirida de diferentes fuentes. Sabe diferenciar las diferentes ideas principales y la convierte en su propio conocimiento. Valora la información y la somete a crítica, usando siempre fuentes fiables de información. Escribe un texto con la información recogida de forma específica, coherente y organizada.

	<b>COMUNICACIÓN ORAL</b>	C9. Emplear estrategias de interacción oral de acuerdo con la situación comunicativa inicial, mantener y acabar el discurso.	Utiliza técnicas sencillas para mantener una conversación, pero le cuesta respetar el turno de palabra y expresarse de forma asertiva, no hay intencionalidad de reflexión o mantener una conversación.	Utiliza técnicas sencillas para mantener una conversación, sabe escuchar y llamar la atención del otro. Respeto el turno de palabra.	Utiliza técnicas elaboradas para mantener una conversación, coopera para mantener el diálogo, resume y centra la conversación en el tema tratado, se expresa de forma asertiva.	Utiliza técnicas elaboradas para mantener una conversación, coopera para mantener el diálogo, resume y centra la conversación en el tema tratado, invita a otros a hablar y discutir sobre el tema, se expresa de forma asertiva y realiza preguntas para comprobar que ha entendido el mensaje.
Ámbito de cultura y valores	<b>PERSONAL</b>	C3. Se cuestiona y usa argumentación para superar prejuicios y para consolidar el propio pensamiento.	Se mantiene al margen del trabajo y no interviene de con argumentos para dar su opinión sobre la temática.	Le cuesta expresar su punto de vista de forma clara y no es capaz de argumentarlos. Se muestra algo rígido a las diferentes perspectivas y tiene dificultades para escoger fuentes fiables sobre la temática.	Expresa su punto de vista de una manera clara y precisa. Busca la coherencia entre sus puntos de vista. Mantiene su punto de vista con argumentos sólidos y variados. Aunque le cuesta aceptar una refutación justificada de sus argumentos.	Expresa su punto de vista de manera clara y precisa, con argumentos sólidos y variados. Busca la coherencia entre sus puntos de vista y es consciente de las diferentes perspectivas con respecto a un problema o un tema. Acepta refutación de sus argumentos y contrasta las diferentes fuentes y elige las más fiables.
	<b>INTERPERSONAL</b>	C5. Muestra actitudes de respeto activo en relación a las personas, culturas, opciones y creencias.	Se muestra irrespetuoso ante las creencias y opiniones del resto del aula.	Tiene dificultades para entender que el resto puede tener creencias diferentes a la suya, y no muestra respeto por las diferentes culturas.	Es capaz de entender que el resto tiene diferentes creencias pero a veces no muestra respeto hacia el resto de compañeros.	Respeto al resto de compañeros, sus opiniones respecto a la temática de la muerte y la pérdida, así como las creencias que se derivan.
	<b>PARTICIPACIÓN</b>	C4. Participar en el aula, el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable.	Participa escasamente de la actividad colectiva y suele quedar al margen.	Participa en la actividad colectiva aunque no suele realizar aportaciones personales.	Participa de la actividad colectiva y realiza aportaciones personales al trabajo colectivo.	Participa, aporta y lidera aspectos de la actividad en los que es especialmente competente.
Ámbito social	<b>HISTÓRICA</b>	C1. Analizar los cambios y la continuidad de los hechos o fenómenos históricos para comprender la causalidad histórica	No sabe situar y observar la evolución del concepto de muerte a lo largo de la historia.	Le cuesta identificar cómo se ha ido transformando el concepto de muerte y el momento actual en el que estamos.	Puede situar la evolución del concepto de muerte a lo largo de la historia pero le cuesta definir el momento actual del concepto y si éste supone un concepto normalizado.	Puede situar la evolución del concepto de muerte a lo largo de la historia y es capaz de ver en qué momento actual nos encontramos.

		C2. Aplicar procedimientos de búsqueda histórica a partir de la formulación de preguntas y el análisis de fuentes, para interpretar el pasado	Tiene dificultades para encontrar la información en diferentes fuentes y le cuesta responder a las preguntas planteadas.	Extrae información básica, utiliza una única fuente para dar respuesta a las preguntas planteadas sin contrastar con otras fuentes.	Extrae la información más relevante, pero le cuesta diferenciar los hechos con las opiniones. Utiliza diferentes fuentes para responder a las preguntas planteadas.	Extrae la información más relevante, diferencia hechos de opiniones personales, utiliza diferentes fuentes para dar respuesta a las preguntas planteadas y contrastarlas.
		C3. Interpretar que el presente es producto del pasado, para comprender que el futuro es fruto de las decisiones y acciones actuales.	No analiza el pasado de la muerte y no tiene interés por interpretar la situación actual de muerte y el tabú.	Le cuesta analizar la información del pasado para extraer conclusiones sobre la situación actual del concepto de muerte y tabú.	Entiende el concepto de muerte actual como un resultado del pasado. Sabe analizar el pasado para extraer información.	Sabe relacionar la información aprendida con la situación actual sobre la muerte. Integra el concepto de muerte como algo indivisible al nacimiento. Tiene capacidad de interpretar y reflexionar sobre conceptos abstractos.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 21. Rúbrica común Hacer del hospital nuestro amigo y Payasos en el hospital**

		Indicadores	NOVEL 1	APRENDIZ 2	AVANZADO 3	EXPERTO 4
Ámbito de cultura y valores	PERSONAL	C3. Se cuestiona y usa argumentación para superar prejuicios y para consolidar el propio pensamiento.	Se mantiene al margen del trabajo y no interviene de con argumentos para dar su opinión sobre la temática.	Le cuesta expresar su punto de vista de forma clara y no es capaz de argumentarlos. Se muestra algo rígido a las diferentes perspectivas y tiene dificultades para escoger fuentes fiables sobre la temática.	Expresa su punto de vista de una manera clara y precisa. Busca la coherencia entre sus puntos de vista. Mantiene su punto de vista con argumentos sólidos y variados. Aunque le cuesta aceptar una refutación justificada de sus argumentos.	Expresa su punto de vista de una manera clara y precisa y lo mantiene con argumentos sólidos y variados. Busca la coherencia entre sus puntos de vista y es consciente de las diferentes perspectivas con respecto a un problema o un tema. Acepta una refutación justificada de sus argumentos y contrasta las diferentes fuentes y elige las más fiables.
	INTERPERSONAL	C5. Muestra actitudes de respeto activo en relación a las personas, culturas, opciones y creencias.	Se muestra irrespetuoso ante las creencias y opiniones del resto del aula.	Tiene dificultades para entender que el resto puede tener creencias diferentes a la suya, y no muestra respeto por las diferentes culturas.	Es capaz de entender que el resto tiene diferentes creencias pero a veces no muestra respeto hacia el resto de compañeros.	Respeto al resto de compañeros, sus opiniones respecto a la temática de la muerte y la pérdida, así como las creencias que se derivan.

		C6. Aplica el diálogo y ejercita todas las habilidades que comporta, especialmente, para la solución de conflictos interpersonales y propicia la cultura de la paz.	Expresa sus opiniones sin tener en cuenta al otro, no realiza intervenciones relevantes y se muestra ausente en el aula.	Le cuesta expresar lo que siente al resto de compañeros y diferentes entre el tema tratado y las personas. Cuando hay un conflicto no toma medidas para favorecer la resolución.	Se expresa de forma asertiva en el aula, pero realiza pocas intervenciones, mantiene escucha activa y puede resolver conflictos.	Expresa con asertividad las propias opiniones, deseos y temores. Hace intervenciones relevantes para las preguntas sobre las que se discute. Mantiene una escucha activa y se centra en los problemas y los separa de las personas. Evita que los conflictos que le afectan se agraven y toma medidas para resolverlos o transformarlos.
Ámbito personal y social	AUTONOCIMIENTO	C1. Tomar conciencia de uno mismo, se implica en el proceso de crecimiento personal.	No muestra confianza en sí mismo y no habla bien de sí mismo. Menosprecia sus propias habilidades y posibilidades y tiene dificultades en la expresión y gestión emocional.	Tiene confianza en sí mismo y sus posibilidades pero tiene dificultades en la expresión y gestión emocional.	Se muestra seguro de sí mismo y sus posibilidades, expresa sus emociones pero no es capaz de ponerse en el lugar del otro y entender sus estados de ánimo y sentimientos.	Manifiesta confianza y confianza en sí mismo. Utiliza un lenguaje objetivo para hablar de sí mismo. Valora sus propias habilidades y posibilidades en diferentes campo. Verbaliza las emociones y los estados de ánimo. Muestra sensibilidad a los sentimientos y estados de ánimo de los demás.
	PARTICIPACIÓN	C4. Participar en el aula, el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable.	Participa escasamente de la actividad colectiva y suele quedar al margen.	Participa en la actividad colectiva aunque no suele realizar aportaciones personales.	Participa de la actividad colectiva y realiza aportaciones personales al trabajo colectivo.	Participa, aporta y lidera aspectos de la actividad en los que es especialmente competente

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 22. Rúbrica específica Hacer del hospital nuestro amigo**

Indicadores	NOVEL 1	APRENDIZ 2	AVANZADO 3	EXPERTO 4
<b>Información sobre duelo</b>	No muestra interés en saber nada sobre el duelo y sus manifestaciones, se mantiene al margen y ausente.	Muestra interés en conocer las características del duelo pero tiene dificultades en reconocer las manifestaciones emocionales.	Muestra interés en conocer las características del duelo y sabe identificar las emociones y manifestación del duelo.	Muestra interés en conocer las características del duelo y sabe identificar las emociones y manifestación del duelo. Asocia con su experiencia
<b>Conocimientos sobre el hospital y aula hospitalaria</b>	No está interesado en la temática ni nada que se relacione con ésta.	Esta reticente en preguntar y saber sobre la labor que se realiza en el aula hospitalaria así como todo lo referente al hospital.	Conoce los diferentes dispositivos del hospital y realiza preguntas sobre los profesionales, está interesado en conocer la labor del aula hospitalaria.	Conoce los diferentes dispositivos del hospital y realiza preguntas sobre los profesionales, está interesado en conocer la labor de AH. Intenta resolver sus dudas sobre lo que se realiza y la vivencia de la enfermedad.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 23. Rúbrica específica Payasos en el hospital**

Indicadores	NOVEL 1	APRENDIZ 2	AVANZADO 3	EXPERTO 4
<b>Conocimientos sobre la labor de los payasos en el hospital y reflexión crítica sobre el trabajo que se realiza.</b>	Se muestra irrespetuoso en el taller, sin prestar atención o interrumpiendo. No muestra interés en obtener más información sobre el tema tratado	Está atento durante el taller y muestra interés sobre entender el trabajo que se realiza pero no cree que sea una práctica importante que tenga beneficios y ayude al enfermo.	Está atento durante el taller y muestra interés sobre entender el trabajo que se realiza aunque tiene dificultad para ver si realmente es un trabajo con beneficios.	Está atento durante el taller y muestra interés sobre entender el trabajo que se realiza haciendo preguntas y reflexionando. Respeta al profesional. Observa y reflexiona sobre los beneficios de ésta práctica.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 24. Rúbrica El gran evento**

		Indicadores	NOVEL 1	APRENDIZ 2	AVANZADO 3	EXPERTO 4
Ámbito comunicación lingüística	COMPRENSIÓN LECTORA	C1. Obtener información, interpretar y valorar el contenido de textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para entenderlos.	Le cuesta extraer la información más importante e interpretar lo que aparece en ellos, no lo relaciona con sus aprendizajes anteriores.	Sabe extraer información e interpretar los textos. Pero tiene dificultades para relacionarlo con sus propios aprendizajes, no es capaz de realizar su propia valoración sobre lo que ha leído.	Sabe extraer información, interpretar y valorar los textos. Es capaz de relacionar los contenidos con sus propios conocimientos anteriores sobre la muerte y la pérdida. Pero le cuesta aportar opiniones y criterios propios cuando obtiene la información.	Sabe extraer información, interpretar y valorar los textos. Es capaz de relacionar los contenidos con sus propios conocimientos anteriores sobre la muerte y la pérdida. Aporta opiniones y criterios propios cuando obtiene la información y puede realizar un razonamiento abstracto.
		C3. Desarrollar estrategias de búsqueda y gestión de la información para adquirir conocimiento.	No sabe dónde buscar la información sobre la temática trabajada, le cuesta encontrar las palabras clave que debe buscar.	Localiza la información en diferentes fuentes y sabe hacer una selección de ésta pero tiene dificultades para valorar si la fuente de información es fiable y refutar la información que no es verídica. Escribe un texto con la información recogida de forma genérica sin aportar detalles.	Localiza la información en diferentes fuentes y sabe hacer una selección de ésta, verificando o refutando la información que no es verídica. Escribe un texto con la información recogida.	Sintetiza la información adquirida de diferentes fuentes. Sabe diferenciar las diferentes ideas principales y la convierte en su propio conocimiento. Valora la información y la somete a crítica, usando siempre fuentes fiables de información. Escribe un texto con la información recogida de forma específica, coherente y organizada.

	<b>EXPRESIÓN ESCRITA</b>	C5. Escribir textos de tipología diversa y en diferentes formatos y en soportes con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística.	Las ideas no están organizadas y no tiene un registro adecuado. Su texto es simple, sin apenas conectores o signos de puntuación., con oraciones simples y tiene una ortografía básica.	Utiliza un registro adecuado ante la situación comunicativa. Las ideas del texto están más o menos organizadas, muestra un léxico básico y con suficientes conectores y signos de puntuación, utiliza oraciones simples y muestra una ortografía bastante correcta.	Utiliza un registro adecuado ante la situación comunicativa. Las ideas del texto están bien organizadas, muestra un léxico adecuado y con diferentes conectores y signos de puntuación, utiliza diferentes tipos de oraciones, tiene una ortografía adecuada.	Las ideas del texto están bien organizadas, muestra un léxico rico y con diferentes conectores y signos de puntuación, utiliza diferentes tipos de oraciones y no realiza faltas de ortografía. Utiliza un registro adecuado ante la situación comunicativa.
	<b>COMUNICACIÓN ORAL</b>	C9. Emplear estrategias de interacción oral de acuerdo con la situación comunicativa inicial, mantener y acabar el discurso.	Utiliza técnicas sencillas para mantener una conversación, pero le cuesta respetar el turno de palabra y expresarse de forma asertiva, no hay intencionalidad de reflexión o mantener una conversación.	Utiliza técnicas sencillas para mantener una conversación, sabe escuchar y llamar la atención del otro. Respeta el turno de palabra.	Utiliza técnicas elaboradas para mantener una conversación, coopera para mantener el diálogo, resume y centra la conversación en el tema tratado, se expresa de forma asertiva.	Utiliza técnicas elaboradas para mantener una conversación, coopera para mantener el diálogo, resume y centra la conversación en el tema tratado, invita a otros a hablar y discutir sobre el tema, se expresa de forma asertiva y realiza preguntas para comprobar que ha entendido el mensaje.
<b>Ámbito de cultura y valores</b>	<b>PERSONAL</b>	C1. Actúa con autonomía en la toma de decisiones y es responsable en los propios actos.	Se muestra dependiente del resto del grupo en la toma de decisiones.	Toma sus propias decisiones aunque a veces se deja llevar por el resto del grupo y no asume las consecuencias de sus acciones.	Toma sus propias decisiones y es consciente de las consecuencias de éstas, le cuesta asumir las consecuencias de sus actos y del resto.	Considera y prevé las posibles consecuencias de las acciones (propias y de otras). Reconoce los propios errores y los corrige. Tiene en cuenta las consecuencias de las acciones (propias y de otras)
		C3. Se cuestiona y usa argumentación para superar prejuicios y para consolidar el propio pensamiento.	Se mantiene al margen del trabajo y no interviene de con argumentos para dar su opinión sobre la temática.	Le cuesta expresar su punto de vista de forma clara y no es capaz de argumentarlos. Se muestra algo rígido a las diferentes perspectivas y tiene dificultades para escoger fuentes fiables sobre la temática.	Expresa su punto de vista de una manera clara y precisa. Busca la coherencia entre sus puntos de vista. Mantiene su punto de vista con argumentos sólidos y variados. Aunque le cuesta aceptar una refutación justificada de sus argumentos.	Expresa su punto de vista de una manera clara y precisa y lo mantiene con argumentos sólidos y variados. Busca la coherencia entre sus puntos de vista y es consciente de las diferentes perspectivas con respecto a un problema o un tema. Acepta una refutación justificada de sus argumentos y contrasta las diferentes fuentes y elige las más fiables.



	<b>INTERPERSONAL</b>	C5. Muestra actitudes de respeto activo en relación a las personas, culturas, opciones y creencias.	Se muestra irrespetuoso ante las creencias y opiniones del resto del aula.	Tiene dificultades para entender que el resto puede tener creencias diferentes a la suya, y no muestra respeto por las diferentes culturas.	Es capaz de entender que el resto tiene diferentes creencias pero a veces no muestra respeto hacia el resto de compañeros.	Respeto al resto de compañeros, sus opiniones respecto a la temática de la muerte y la pérdida, así como las creencias que se derivan.
		C6. Aplica el diálogo y ejercita todas las habilidades que comporta, especialmente, para la solución de conflictos interpersonales y propicia la cultura de la paz.	Expresa sus opiniones sin tener en cuenta al otro, no realiza intervenciones relevantes y se muestra ausente en el aula.	Le cuesta expresar lo que siente al resto de compañeros y diferentes entre el tema tratado y las personas. Cuando hay un conflicto no toma medidas para favorecer la resolución.	Se expresa de forma asertiva en el aula, pero realiza pocas intervenciones, mantiene escucha activa y puede resolver conflictos.	Expresa con asertividad las propias opiniones, deseos y temores. Hace intervenciones relevantes para las preguntas sobre las que se discute. Mantiene una escucha activa y se centra en los problemas y los separa de las personas. Evita que los conflictos que le afectan se agraven y toma medidas para resolverlos o transformarlos.
<b>Ámbito personal y social</b>	<b>AUTONOCIMIENTO</b>	C1. Tomar conciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal.	No muestra confianza en sí mismo y no habla bien de sí mismo. Menosprecia sus propias habilidades y posibilidades y tiene dificultades en la expresión y gestión emocional.	Tiene confianza en sí mismo y sus posibilidades pero tiene dificultades en la expresión y gestión emocional.	Se muestra seguro de sí mismo y sus posibilidades, expresa sus emociones pero no es capaz de ponerse en el lugar del otro y entender sus estados de ánimo y sentimientos.	Manifiesta confianza y confianza en sí mismo. Utiliza un lenguaje objetivo para hablar de sí mismo. Valora sus propias habilidades y posibilidades en diferentes campo. Verbaliza las emociones y los estados de ánimo. Muestra sensibilidad a los sentimientos y estados de ánimo de los demás.
	<b>APRENDER A APRENDER</b>	C2. Conocer y poner en práctica estrategias y hábitos que intervienen en el propio aprendizaje.	Le cuesta estar motivado y organizarse, no muestra hábitos de aprendizaje y no sabe sintetizar la información.	Está motivado ante un nuevo reto, pero no es constante aunque priorizar las tareas. Tiene dificultades en sintetizar información.	Está motivado ante un nuevo reto, es constante y sabe priorizar las tareas pero tiene dificultades en sintetizar la información.	Tiene curiosidad en los nuevos retos, es constante y sabe priorizar las tareas. Tiene hábitos de aprendizaje y sabe organizarse y transferir esos hábitos al resto del grupo. Además, puede sintetizar la información que recoge.

	<b>PARTICIPACIÓN</b>	C4. Participar en el aula, el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable.	Participa escasamente de la actividad colectiva y suele quedar al margen.	Participa en la actividad colectiva aunque no suele realizar aportaciones personales.	Participa de la actividad colectiva y realiza aportaciones personales al trabajo colectivo.	Participa, aporta y lidera aspectos de la actividad en los que es especialmente competente
Ámbito digital	<b>TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS ENTORNOS DE TRABAJO Y APRENDIZAJE</b>	C4. Buscar, contrastar y seleccionar la información digital adecuada para el trabajo a realizar, todo considerando diversas fuentes y medios digitales.	Le cuesta identificar los conceptos clave de búsqueda y actúa de forma dependiente al resto del grupo de trabajo.	Sabe identificar conceptos pero con ayuda del resto del grupo, construye un plan de búsqueda básico, realiza una selección de fuentes fiables con ayuda.	Sabe identificar conceptos pero con ayuda del resto del grupo, construye un plan de búsqueda, realiza una selección de fuentes fiables.	Indica conceptos claves, construye un plan de búsqueda dinámico, selecciona fuentes de información fiable y comunica la información obtenida en diferentes medios digitales.
		C5. Construir nuevo conocimiento personal mediante estrategias de tratamiento de la información con el soporte de aplicaciones digitales.	Tiene dificultad para utilizar programas específicos y siempre hace uso de programas genéricos, crea textos que cuesta relacionar con la temática trabajada y le cuesta encontrar aplicaciones y formatos interesantes.	Utiliza un programa genérico para elaborar el proyecto, crea textos sencillos y trabaja con aplicaciones y formatos pautados.	Hace uso de programas específicos para realizar el proyecto, sabe trabajar de forma autónoma con archivos y documentos, utiliza formatos y aplicaciones estándares.	Hace uso de programas específicos para realizar el proyecto, sabe trabajar de forma autónoma con archivos y documentos, integra diferentes formatos y aplicaciones siendo innovador.
	<b>COMUNICACIÓN INTERPERSONAL Y COLABORACIÓN</b>	C7. Participar en entornos de comunicación interpersonal y publicaciones virtuales para compartir la información.	Tiene poca participación virtual con el resto del aula y grupo, se muestra poco colaborativo en la comunicación virtual.	Realiza alguna intervención por medios virtuales, foros y blog pero no crea ningún archivo para compartir con el resto.	Realiza intervenciones a través de la web del centro, blog, foro... y se comunica con el resto del grupo mediante correo electrónico, aunque le cuesta relacionar el contenido compartido con el suyo propio y realizar algún comentario de forma virtual.	Crea diferentes archivos a través de web del centro, blog, foro...se comunica con el resto de su grupo y aula a través de comentarios constructivos de forma virtual. Relaciona el contenido compartido con el suyo. Utiliza los correos electrónicos o archivos compartidos virtuales.

Fuente: Elaboración propia.

### **3.3.1.2. Autoevaluación y evaluación grupo cooperativo**

La autoevaluación del alumnado, se propondrá a través de carpetas de aprendizaje que representarán un recurso para poder ir organizando los avances del proyecto así como el trabajo grupal e individual. Este recurso ayudará al alumnado a construir el significado del proyecto mediante la reflexión y, además, fomentará la conciencia vinculando lo aprendido con sus propias experiencias de vida.

Las carpetas de aprendizaje, son una herramienta compartida con el docente en formato digital, es una propuesta abierta al alumnado para recoger, valorar y mostrar su propia experiencia y los aprendizajes adquiridos donde se incluye una descripción de los objetivos, una recogida de las experiencias realizadas, lo que han aprendido y su valoración. Todas estas reflexiones y vivencias del proyecto se pueden recoger en formato de imágenes, vídeo, diarios y el formato de presentación es libre (power point, prezi, pdf...). Todas las presentaciones deben incluir los objetivos de aprendizaje y servicio, la descripción de las experiencias y reflexiones a través de un diario, reflexiones finales y las tablas de autoevaluación individual del proyecto de APS, las conclusiones y las propuestas de mejora. Además, se ha dispuesto una rúbrica de esta herramienta para los docentes, con la intención de ayudar en la evaluación de éste recurso (Véase Tabla 25).

Para la evaluación del grupo cooperativo, con tal de adquirir conciencia del trabajo realizado, se ha dispuesto en la Tabla 26 de una rúbrica de evaluación sobre el grupo cooperativo. Esta rúbrica se rellenará por cada miembro del grupo al finalizar las actividades y estará incluida dentro de la carpeta de aprendizaje para poder tener un seguimiento.

Todas estas herramientas innovadoras nos ayudarán a que el alumnado adquiera un aprendizaje realmente significativo, evaluar no solo en el inicio sino durante y al final de cada actividad y del proyecto, nos proporcionará suficientes datos para reflexionar sobre el alcance que tiene la propuesta.

Tabla 25. Rúbrica Carpeta de Aprendizaje

	Novel 1	Aprendiz 2	Avanzado 3	Experto 4
<b>OBJETIVOS:</b> Incluye una hoja con los compromisos personales i/o una presentación con objetivos o declaración de intenciones	Necesita ayuda del docente para realizar unos compromisos o intenciones mínimas.	Hace unos compromisos demasiado generales, sin concretar las intenciones que se proponen.	Concreta las intenciones que se proponen en la carpeta de manera entendedora.	Concreta las intenciones que se proponen en la carpeta de forma entendedora y con argumentos.
<b>ESTRUCTURA:</b> Tiene una estructura coherente.	Presenta el material mínimo.	Presenta el material con cierto orden interno, haciendo aportaciones propias e incluye un índice.	Presenta una estructura y un índice entendedores y con un orden descrito básicamente por el alumno/a.	Presenta una estructura y un índice entendedores y con un orden interno personal y creativo, que permite evidenciar el proceso de aprendizaje que ha seguido
<b>MATERIALES:</b> Selecciona materiales y producciones que muestran el proceso de trabajo y aprendizaje, justificando.	Presenta el material mínimo.	Presenta materiales adicionales, aunque le cuenta darle un orden coherente y justificar su inclusión.	Selecciona de forma consiente los materiales que quiere incluir, demostrando que posee un buen conocimiento de sus producciones y sabe cómo encontrarlas. Los materiales son bastante variados.	Incluye materiales que aportan información variada y de calidad y las vincula con diferentes tipos de aprendizajes. Escoge de forma personal y es capaz de justificar de forma argumentada.
<b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:</b> Realiza reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje, con instrumentos de soporte (correcciones, borradores, autoevaluación...)	Selecciona algunas evidencias sobre su propio proceso de aprendizaje con ayuda del docente.	Incluye un conjunto de tareas seleccionadas con correcciones del docente y es capaz de describir sus procesos de aprendizaje, aunque es poco sistemático.	Describe, con alguna evidencia documental, sus procesos de aprendizaje y hace alguna reflexión.	Incluye un conjunto de tareas seleccionadas, con sus propias correcciones y comentarios de mejora. Sus reflexiones demuestran que ha interiorizado el proceso de aprendizaje. Manifiesta lo que ha aprendido y el proceso que ha seguido para aprender.
<b>CIERRE:</b> Contiene materiales de cierre que responden a "¿Qué he aprendido?" y "¿Qué puedo mejorar?"	Comenta algunas generalidades sobre lo que aprendido.	Comenta alguna valoración sobre lo que ha aprendido y alguna cosa a mejorar.	Hace una reflexión sobre lo que ha aprendido, aportando algunas evidencias y explica lo que debe mejorar, vinculándolo con los propósitos iniciales.	Hace una reflexión razonada sobre sus propios procesos de aprendizaje, demuestra que es consciente del punto de partida y del punto de llegada.

Fuente: Tomado del Departamento de Enseñanza. Generalitat de Catalunya. (2020)

**Tabla 26. Evaluación grupo cooperativo**

	<b>Novel 1</b>	<b>Aprendiz 2</b>	<b>Avanzado 3</b>	<b>Experto 4</b>
<b>PARTICIPACIÓN</b>	Cada uno ha ido por su lado.	La participación ha estado irregular, depende del día.	Todos han colaborado pero a diferentes niveles y no siempre.	Todo el grupo se ha implicado en el trabajo diario.
<b>GESTIÓN DEL TIEMPO</b>	El grupo ha perdido el tiempo constantemente.	El grupo solo trabaja en algunas materias.	Aunque ha costado al inicio, el grupo se ha puesto a trabajar.	Todo el grupo se ha puesto a trabajar rápido.
<b>RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	Los conflictos no se acaban de resolver y el grupo no funciona.	El docente ha tenido que intervenir a menudo en la resolución de conflictos en el grupo.	Casi siempre los conflictos se han solucionado dentro del grupo.	Los conflictos se han solucionado dentro del grupo y las soluciones se han encontrado entre todos.
<b>RELACIONES SOCIALES</b>	Los componentes del grupo no actúan como grupo sino individualmente.	El grupo está claramente dividido, falta cohesión.	En general, hay respeto entre todos aunque algún miembro del grupo piensa que es mejor que el otro.	Todos los miembros del grupo se respetan y valoran.
<b>CLIMA DE GRUPO</b>	Hay mala sintonía. No se está bien.	No hay buena sintonía. No se trabaja mucho.	Hay buena sintonía entre algunos miembros. Se trabaja bien.	Hay muy buena sintonía en el grupo. Se trabaja bien y se está bien.
<b>VALORACIÓN GENERAL</b>	El grupo no me ha gustado nada	El grupo no me ha gustado y no me ha ayudado.	El grupo casi siempre me ha gustado y me ha ayudado.	El grupo me ha gustado y me ha ayudado mucho.

Fuente: Tomado del Departamento de Enseñanza. Generalitat de Catalunya. (2020)

### 3.4. Evaluación de la propuesta

Para la evaluación de la propuesta del proyecto de APS, antes de iniciar la actividad, se realizará una presentación del proyecto, así como, la forma evaluativa que tendrá. Es importante que en ésta reunión se establezcan los parámetros, se explique, se ejemplifique y se debata de forma conjunta, para conseguir tener claro qué competencias evaluarán los docentes y qué significa dominar dichas competencias.

Durante el desarrollo de la actividad de APS, la tarea de evaluación se ejecuta de forma paralela al curso de la actividad, centrándose en la obtención de información sobre el proceso de aprendizaje y las experiencias del alumnado y, finalmente, en la consolidación de los resultados. Para obtener información basada en la observación directa es importante que el aula pueda reflexionar, por ello se han planteado las carpetas de aprendizaje anteriormente comentadas así como cuestionarios de reflexión para las actividades que estarán presentes en dicho recurso (Ejemplo de diario anexo C).

Al finalizar el proyecto, se evaluará de forma globalizada tomando conciencia de cómo se han desarrollado las actividades de aprendizaje en sus diferentes niveles y tomar decisiones encaminadas a mejorar la propuesta. Es necesario establecer hasta qué punto se han alcanzado los objetivos con el fin de identificar los puntos fuertes, los débiles, así como, las oportunidades de mejora, datos que podremos observar en la matriz DAFO que se presenta posteriormente (Véase Tabla 27).

**Tabla 27. Matriz DAFO**

	Debilidades	Amenazas
Puntos débiles	<ul style="list-style-type: none"><li>- Formación del profesorado.</li><li>- Falta de conciencia sobre la necesidad de hablar de la muerte y la pérdida y miedo a tratar la temática.</li><li>- Dificultad de coordinación con los diferentes agentes educativos.</li><li>- Posibilidad de duelos activos entre los implicados.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Falta de recursos materiales y humanos para iniciar, desarrollar y mantener la propuesta, así como su seguimiento y difusión posterior.</li><li>- La situación actual de COVID19 imposibilita la realización de alguna de las actividades.</li><li>- Rigidez en los tiempos de ejecución de la propuesta.</li></ul>

	Fortalezas	Oportunidades
Puntos fuertes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta motivación para emprender el proyecto.</li> <li>- Participación de todos los agentes educativos, mayor relación entre familias y centro educativo.</li> <li>- Desarrollo personal y emocional de los implicados.</li> <li>- Enfoque preventivo y paliativo de la propuesta.</li> <li>- Formación de familias y recursos necesarios para enfrentar la actualidad.</li> <li>- La implicación del contexto escolar y de organismos públicos y privados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dotar de más formación al profesorado y familias sobre la temática.</li> <li>- Oportunidad de reflexión y discusión sobre temas de actualidad.</li> <li>- Traspasar el proyecto a otros cursos académicos.</li> <li>- Implicar a todos los agentes externos, población y entorno educativo.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

La matriz DAFO presentada en la anterior tabla refleja en gran medida todos los puntos importantes del proyecto. Cabe destacar que los puntos débiles encontrados se centran en la formación del profesorado, la falta de concienciación sobre la temática, la dificultad de coordinación o la posible existencia de duelos activos. Por otro lado, las amenazas que no deben perderse de vista se encuentran en la falta de recursos, la situación actual de COVID19 o la posible rigidez en los tiempos de ejecución. No obstante, los puntos fuertes fortalecen el proyecto gracias al alto grado de motivación de los participantes, la colaboración de todo el contexto educativo, el desarrollo emocional y personal, el enfoque preventivo y paliativo, así como la formación a las familias. Estas fortalezas, juntamente con la oportunidad de dotar de más formación, reflexión y discusión, así como, la ocasión de poder traspasar el proyecto a otros cursos académicos e implicar a agentes externos, nos proporcionan una gran viabilidad de la propuesta.

De la misma manera, para poder evaluar el proyecto de APS al final de su aplicación, se ha realizado una rúbrica donde se determinan los diferentes apartados presentes (básicos, pedagógicos y organizativos) y sus correspondientes dinamismos, un total de doce, que resumen los aspectos destacables de la propuesta (Véase Tabla 28, 29, 30 y 31), además se ha incluido una representación gráfica de cómo deben mostrarse los resultados (Figura 4). Estas rúbricas de evaluación nos ofrecerán una visión detalladas de los dinamismos que se han alcanzado en el proyecto, así como, determinar cuáles de ellos deben ser revisados para mejorar.

**Tabla 28. Dinamismos de los proyectos de APS**

**DINAMISMOS DEL APS**

BÁSICOS	PEDAGÓGICOS	ORGANIZATIVOS
<p><b>Necesidades:</b> Carencias o dificultades que presenta la realidad que tras ser detectada invitan a realizar acciones encaminadas a mejorar la situación</p> <p><b>Servicio:</b> Conjunto de tareas que se llevan a cabo de modo altruista y que producen un bien que contribuye a paliar alguna necesidad.</p> <p><b>Sentido de Servicio:</b> Apunta al impacto de la actividad realizada, o bien por la utilidad social que aporta, o bien por la conciencia cívica que manifiestan los protagonistas.</p> <p><b>Aprendizaje:</b> Adquisición espontánea o promovida por los educadores de conocimientos, conductas y valores.</p>	<p><b>Participación:</b> Intervención que llevan a cabo los implicados en una actividad con la intención de contribuir junto con otros actores a su diseño, aplicación y evaluación.</p> <p><b>Trabajo en grupo:</b> Proceso de ayuda entre iguales que se dirige a la preparación y el desarrollo de una actividad que se realiza conjuntamente.</p> <p><b>Reflexión:</b> Mecanismo de optimización del aprendizaje basado en la consideración de la experiencia vivida para darle sentido y lograr nuevos conocimientos.</p> <p><b>Reconocimiento:</b> Conjunto de acciones destinadas a comunicar a los protagonistas de la actividad que la han realizado correctamente.</p> <p><b>Evaluación:</b> Proceso de obtención de información para conocer el desempeño de los participantes en una actividad y ofrecerles un feed-back que los ayude a mejorar.</p>	<p><b>Paternariado:</b> Colaboración entre dos o más instituciones sociales independientes orientadas a la realización conjunta de una actividad.</p> <p><b>Consolidación de centros:</b> Proceso mediante el cual un centro educativo formal o no formal conoce, prueba, integra y afianza algún proyecto de aprendizaje y servicio.</p> <p><b>Consolidación en entidades:</b> Proceso mediante el cual una entidad social conoce, prueba, integra y afianza algún proyecto de aprendizaje servicio.</p>

Fuente: Tomado de J. M. Puig, X. Martín, L. Rubio, J. Palos, M. de la Cerda, M. Gijón y M. Graell, 2015, (p.179)



**Tabla 29. Rúbrica del proyecto de APS (apartado básico)**

	APARTADOS/DINAMISMOS	NOVEL 1	APRENDIZ 2	AVANZADO 3	EXPERTO 4
<b>BÁSICO</b>	<b>Necesidades</b>	Ignoradas: Las necesidades no están programadas y tampoco están previstas actividades para detectarlas o definir las, aunque estén presentes en el proyecto	Presentadas: Los docentes o entidades deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes	Decididas: Los participantes, normalmente, junto a docentes deciden las necesidades sobre las que quieren actuar a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas	Descubiertas: Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad.
	<b>Servicio</b>	Simple: Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia y una implicación limitadas	Continuado: Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y fáciles de aprender cuya realización supone una moderada exigencia e implicación	Complejo: Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad y cuya realización supone una elevada exigencia e implicación	Creativo: servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, mayor exigencia e implicación.
	<b>Sentido del servicio</b>	Tangencial: Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social.	Necesario: servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social	Cívico: Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y los participantes son conscientes de su dimensión social.	Transformador: Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considera la acción política.
	<b>Aprendizaje</b>	Espontáneo: los aprendizajes no están programados ni tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos. Se adquieren de modo informal durante el servicio.	Planificado: Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículo o proyecto educativo, y se diseñan actividades para adquirirlos sin contemplar necesariamente su relación con el servicio.	Útil: Los aprendizajes y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención.	Innovador: Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículo o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad.

Fuente: Tomado de J. M. Puig, X. Martín, L. Rubio, J. Palos, M. de la Cerda, M. Gijón y M. Graell, 2015, (p.180-181)

**Tabla 30. Rúbrica del proyecto de APS (apartado pedagógico)**

	APARTADOS/DINAMISMOS	NOVEL 1	APRENDIZ 2	AVANZADO 3	EXPERTO 4
<b>PEDAGÓGICO</b>	<b>Participación</b>	Cerrada: Los participantes se limitan a realizar actividades que previamente se han programado sin poder introducir modificaciones en la propuesta inicial.	Delimitada: Los participantes realizan aportaciones puntuales requeridas por los educadores en distintos momentos del proceso.	Compartida: Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad	Liderada: Los participantes se convierten en promotores y responsables del proyecto e intervienen en todas sus fases decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes.
	<b>Trabajo en grupo</b>	Indeterminado: Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio.	Colaborativo: Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes.	Cooperativo: Proceso de trabajo independiente entre los participantes en un proyecto colectivo y que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.	Expansivo: El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa otros agentes externos, por lo que se crean así redes de acción comunitaria.
	<b>Reflexión</b>	Difusa: La actividad reflexiva no está prevista ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural se puede pensar y debatir la propia experiencia.	Puntual: La reflexión está programada y tiene previstas tareas para facilitarla, aunque ocupa tan sólo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto.	Continua: Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto.	Productiva. La reflexión, además de prevista y continuada, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad.
	<b>Reconocimiento</b>	Casual: No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas.	Intencionado: Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y a celebrar la finalización del servicio.	Recíproco: Los beneficiarios del servicio o las entidades sociales a menudo colaboran con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio.	Público: El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, o bien porque la actividad se da a conocer a la ciudadanía, o bien porque la Administración la agradece y difunde por su valor cívico.
	<b>Evaluación</b>	Informal: No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores de manera espontánea y puntual pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes	Intuitiva: Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje que pueden acreditarse.	Competencial: Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y acreditarlo.	Conjunta: Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial.

Fuente: Tomado de J. M. Puig, X. Martín, L. Rubio, J. Palos, M. de la Cerda, M. Gijón y M. Graell, 2015, (p.181-182)

**Tabla 31. Rúbrica del proyecto de APS (apartado organizativo)**

	APARTADOS/DINAMISMOS	NOVEL 1	APRENDIZ 2	AVANZADO 3	EXPERTO 4
<b>ORGANIZATIVO</b>	<b>Partenariado</b>	Unilateral: En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, o bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa	Dirigido: En el proyecto participan al menos dos organizaciones; la educativa que lo planifica y lleva a cabo, y la entidad, que se limita a ofrecer el espacio de servicio.	Pactado: Al menos dos organizaciones, una educativa y otra social, acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje y servicio diseñado exclusivamente por una de ellas.	Integrado: Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente desde su inicio has el final del proceso.
	<b>Consolidación centros</b>	Incipiente: El APS se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador o debido a la presentación de una experiencia de otro centro.	Aceptada: Los proyectos de APS de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado.	Integrada: El APS está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículo de diferentes materias y tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro.	Identitaria: El APS forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo, y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad.
	<b>Consolidación entidades</b>	Incipiente: El APS se conoce a porque ya se participa en una experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad.	Aceptada: Los proyectos de APS de iniciativa personal tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización.	Integrada: El APS está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación.	Identitaria: El APS forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo de su identidad y lo dota con los recursos necesarios para asegurar su implementación.

Fuente: Tomado de J. M. Puig, X. Martín, L. Rubio, J. Palos, M. de la Cerda, M. Gijón y M. Graell, 2015, (p.181-182).

La siguiente Figura, nos proporciona una representación gráfica de los resultados obtenidos en las diferentes rúbricas de evaluación del proyecto de APS, esta gráfica permite tener una visión global sobre los puntos fuertes y débiles de la propuesta y realizar una presentación de los resultados más sencilla al resto de participantes del proyecto. Esta presentación debe realizarse mediante las diferentes reuniones con los agentes implicados en el contexto educativo (familias, equipo docente, entidades...), además de reconocer, valorar y analizar el conjunto de la propuesta.

Como propuesta final, para evaluar la satisfacción del alumnado y familias, se ha creado un cuestionario presente en el anexo A y B, que deberá ser tratado como elemento imprescindible para elaborar una propuesta de mejora del proyecto.



*Figura 4. Representación gráfica de resultados de rúbrica del proyecto de APS. Fuente: Tomado de J. M. Puig, X. Martín, L. Rubio, J. Palos, M. de la Cerda, M. Gijón y M. Graell, 2015.*

## 4. Conclusiones

Elaborar un proyecto e implementarlo no es algo sencillo y, aún menos, cuando la temática es tan controvertida en estos tiempos. Tal y como hemos visto en el marco teórico, la evolución del concepto de muerte ha ido desembocando en un término tabú del que resulta muy complicado hablar sin despertar ciertas emociones.

El primer objetivo planteado, nos enmarca en la implementación del programa de actividades en el Plan de Acción Tutorial, basándonos en la metodología de APS, así como la formación de las familias en la temática. Dicho objetivo está presente en toda la propuesta del proyecto, la atención a la diversidad, presente en el PAT queda reflejada en la concreción de la propuesta y su contextualización de los diferentes agentes educativos que intervienen.

Por otro lado, el siguiente objetivo, estaba dirigido a normalizar la muerte y la pérdida intentando así de forma transversal favorecer el desarrollo emocional y la comunicación familiar. Dicho objetivo se ha cumplido mediante las diferentes actividades propuestas donde se ha ido desgranando la muerte y la pérdida desde diferentes enfoques, enfatizando siempre en el autoconocimiento, la confianza en uno mismo y la gestión emocional. De forma paralela, el abordaje de estas actividades y sus contenidos, puede trascender a la mejora de la comunicación familiar a través del siguiente objetivo, donde se pretendía dotar de herramientas y recursos a las familias para el acompañamiento en la muerte y la pérdida de sus hijos/as. Para corroborar esta aproximación familiar y mejora de la comunicación, se ha dispuesto de instrumentos evaluativos que ofrecen la validación de los objetivos.

Por último, en la propuesta de intervención se ha considerado el enfoque preventivo y el acompañamiento educativo ante las pérdidas como eje principal, éste se ha planteado a través de diferentes actividades tanto dentro del centro como fuera y la colaboración con diferentes entidades sociales, pero no hay que perder de vista la dificultad de ofrecer éste acompañamiento debido a diferentes agentes externos como se puede ver en la matriz DAFO (recursos humanos y económicos).

Tal y como se refleja en la totalidad del proyecto, así como la justificación en el marco teórico, la temática no deja indiferente a nadie y ofrece diferentes oportunidades para su trabajo en el aula. Las actividades planteadas son un pequeño reflejo de lo que podríamos trabajar mediante una metodología innovadora y relevante como el APS, pero existen

muchas posibilidades en dicho campo tan poco explorado a nivel educativo. Es relevante que la sociedad mantenga la muerte oculta e ignorada a pesar de sus evidentes signos de presencia, reflexionar y pensar sobre ella, naturalizarla, romper con el tabú y ser capaces de entender sus manifestaciones y las implicaciones emocionales, supone un reto educativo que debe ser tratado con urgencia.

En un plano personal, la elaboración del trabajo ha supuesto una revisión constante de la temática y una búsqueda de la necesidad actual, reflejar esta necesidad ha resultado complicada y satisfactoria a la vez. Plantear diferentes actividades que favorecieran la motivación y cooperación del alumnado, es un elemento clave en todo proyecto de APS que se ha intentado transmitir a través de la actividad inicial, así como, la actividad de presentación del proyecto. El resto de actividades propuestas, están enmarcadas a tratar de forma integral y multidisciplinar la muerte y la pérdida, trabajando diferentes conceptos así como el duelo y la enfermedad con pronóstico terminal. El reflejo de los aprendizajes así como la metodología se ven culminados en la actividad final, en la cual la implicación y cooperación de todo el contexto educativo, así como, de las familias y alumnado, es determinante y donde se realiza una propuesta de servicio orientado a la difusión y voluntariado de las entidades sociales relacionadas con la temática. Esta actividad, ofrece mucha versatilidad y la posibilidad de adaptación en función del contexto social donde se sitúe. Además, proporciona un encuadre final para sintetizar todos los aprendizajes y la posterior difusión del trabajo no solo al centro educativo, sino también al contexto local, aproximando los centros educativos a la comunidad.

En definitiva, es un proyecto donde no se debe perder de vista los objetivos planteados, ya que, una vez lo inicias se crean infinidad de posibilidades para atender la temática. Es necesario estar formado y saber cómo resolver los posibles contratiempos o situaciones que se pueden dar durante su aplicación para después poder mejorar la propuesta, además, es importante ser meticuloso en la evaluación de los resultados y del proyecto para garantizar una buena práctica ofreciendo así la posibilidad de replicar en otros cursos o centros educativos. Tenemos ante nosotros un reto educativo y una temática emergente que debe ser tratada con la relevancia que tiene, trabajando conjuntamente toda la comunidad educativa con el contexto social del centro, las entidades y, sobretodo, las familias, porque el

aprendizaje significativo se logra a través de experiencia y la cooperación y coordinación de todos los agentes.

## 5. Limitaciones y prospectiva

De la elaboración de esta propuesta de intervención se derivan diferentes necesidades y limitaciones. La temática trabajada, como hemos ido viendo, provoca mucha controversia y miedo no solo en familias y alumnado, sino también al propio profesorado. Diferentes estudios ponen en relieve el miedo que padecen algunos docentes a trabajar temas donde ellos mismo no saben cómo abordar en sus vidas y les resulta complicado hacer una gestión emocional adecuada. Por ello, la formación del profesorado a través de charlas y talleres específicos como los ofrecidos por diferentes entidades o por el mismo equipo del departamento de orientación educativa será necesaria para dotar de recursos e información actualizada. Por todo ello, de forma paralela se debe crear un programa de formación al profesorado donde se trabajen los conceptos planteados para obtener así los conocimientos necesarios e imprescindibles para poner en práctica dicha intervención.

Por otro lado, no hay que perder de vista la posibilidad de tener que encuadrar en el DOE sesiones individuales para todo aquel alumnado que presente necesidades especiales durante el proyecto, donde muestren duelos activos, pérdidas significativas como, por ejemplo, separaciones. Enmarcar estas sesiones será necesario para poder hacer intervención individual, no solo con el alumnado sino también con el tutor, para favorecer una mayor coordinación. Este enfoque paliativo, deberá ser tratado con atención por la comunidad educativa, el resto del aula y la familia implicada para ofrecer un acompañamiento efectivo.

Debido a la preocupación que genera hablar de la muerte y las pérdidas en las familias, no solo por cómo se debe comunicar noticias sino en cómo hablar sobre ello, se ha planteado una actividad transversal dirigida a las familias del alumnado que realice el proyecto. Esta actividad puede verse replicada para los diferentes cursos académicos, no solo dentro de la propuesta, sino como un taller ofrecido para todos los niveles del centro. De esta manera, podremos acercarnos a otras edades para ofrecer una visión más cercana de la temática para su posterior propuesta a otros niveles.

Como ya se ha comentado anteriormente, las actividades están pensadas en un entorno donde pueden cumplirse a nivel de recursos, pero no debemos perder de vista que el proyecto puede verse limitado por éstos y, sobretodo, si ponemos la vista a la actual situación (COVID19) puede sufrir variaciones y deberá adaptarse a la situación.



## Referencias bibliográficas

- Associació Centre Promotor d'Aprenentatge Servei (2020). Recuperado el 06 de Octubre de 2020 de <https://aprenentatgeservei.cat/>
- Batlle, R. (2018). Guía práctica de aprendizaje-servicio. *Proyecto Social*, 4-34. Recuperado el 05 de Octubre de 2020 de <https://roserbatlle.net/wpcontent/uploads/2018/09/Guia-practica-ApS.pdf>
- Bowlby, J. (1961) Process of mourning. *International Journal of Psychoanalysis*, 42, 317-340.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós Iberica, Ediciones S. A.
- De la Herrán, A., Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Universitas.
- De la Herrán, A., González, I., Navarro, M. J., Bravo, S. y Freire, M. V. (2001). La muerte: ¿tabú o imperativo educativo?, *Aula de Innovación Educativa*, 106, 62-64. Recuperado el 15 de septiembre de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=168447>
- De la Herrán, A., y Selva, M. C. (2007). Introducción a una pedagogía de la muerte. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (8), 127-144. Recuperado el 15 de septiembre de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392479>
- Decreto 155/1994, de 28 de junio, por el que se regulan los Servicios Educativos del Departamento de Enseñanza. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/1918/1721045.pdf>
- Decreto 180/2005, de 30 de agosto, de modificación del Decreto 155/1994, de 28 de junio, por el que se regulan los Servicios Educativos. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/4460/446423.pdf>
- Departament d'Educació Generalitat de Catalunya. (2010). *Aprenentatge Servei i Ciutadania en el marc dels Plans educatius d'entorn*. Recuperado el 19 de Octubre de 2020 de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0044/44222967-dc67-4d73-a843-07cde3cafc7a/Aprenentatge-Servei-i-PEE.pdf>
- Dewey, J. (1926). *Los principios morales que cimentan la educación. Ensayos de educación*. Madrid: La Lectura.
- Esquerda, M. y Agustí, A. M. (2010). *El nen i la mort. Acompanyar els infants i els adolescents en la pèrdua d'una persona estimada*. Lleida: Pagès.

- Freud, S. (1988). *Lo ominoso, Obras completas, vol. 17*, 217-251. Buenos Aires: Amorrortu.
- Generalitat de Catalunya. (2019). *Currículo Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado el 23 de Octubre de 2020 de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/col·leccions/competencies-basiques/eso/programar-eso.pdf>
- Herrero, P. R., de la Herrán, A., y Selva, M. C. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XX1*, 18(1), 189-212. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12317. Recuperado el 17 de septiembre de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70632585008.pdf>
- Kübler-Ross, E. (1969). *On Death and Dying*. New York: Collier.
- Kübler-Ross, E. (1992). *Los niños y la muerte*. Barcelona: Luciérnaga.
- Larrull, C. (2015). *Antropologia de la mort i el dol*. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Recuperado el 2 de octubre de 2020 de <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200405/memories/932m.pdf>
- Lindemann, E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*, 101, 141-149.
- Martín, X. y Rubio, L. (2007). *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Mèlich, J. C. (2016). *La prosa de la vida. Fragments filosòfics II*. Barcelona: Fragmenta.
- Mèlich, J. C. y Poch, C. (1994). La necessitat d'una pedagogia de la mort a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 188, 46-51.
- Miret, À. (2016). *El centre educatiu de dol. Guia per afrontar la mort, el dol i les pèrdues en els centres educatius*. Barcelona: Tarannà.
- Poch, C. (1996). *De la vida i de la mort. Reflexions i propostes per a educadors i pares*. Barcelona: Claret.
- Prisma Formació Pedagògica. (2020). *Mòdul 1: La mort i altres pèrdues*. Material no publicado. Recuperado el 1 de octubre de 2020 de <https://www.prisma.cat/campus/mod/resource/view.php?id=226419>
- Prisma Formació Pedagògica. (2020). *Mòdul 2: El procés de dol*. Material no publicado. Recuperado el 1 de octubre de 2020 de <https://www.prisma.cat/campus/mod/resource/view.php?id=226420>

- Prisma Formació Pedagógica. (2020). *Módul 3: El dol en el context educatiu*. Material no publicado. Recuperado el 1 de octubre de 2020 de <https://www.prisma.cat/campus/mod/resource/view.php?id=226421>
- Prisma Formació Pedagógica. (2020). *Módul 4: Pedagogia i didàctica de la vida i la mort*. Material no publicado. Recuperado el 1 de octubre de 2020 de <https://www.prisma.cat/campus/mod/resource/view.php?id=226422>
- Puig, J. M., Batlle, R., Breu, R., Campo, L., De la Cerda, M., Gijón, M., Graell, M., Martín, X., y Palos, J. (2015). *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje y servicio?*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357. Recuperado el 5 de octubre de 2020 de [https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/art\\_rev/Instrumento-educacion-ciudadania.pdf](https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/art_rev/Instrumento-educacion-ciudadania.pdf)
- Ramos Pla, A., y Camats y Guàrdia, R. (2017). Fundamentos para una pedagogía preventiva sobre la muerte en la escuela. *Revista Complutense De Educación*, 29(2), 527-538. doi: 10.5209/RCED.53448. Recuperado el 18 de septiembre de 2020 de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/53448>
- Rubio, L., Puig, J. M., Martín, X. y Palos, J. (2015). Analizar, Repensar y Mejorar los proyectos: Una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (19). Recuperado el 5 de octubre de 2020 de [https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/art\\_rev/rev191ART6.pdf](https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/art_rev/rev191ART6.pdf)
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires, Argentina: Programa Nacional Educación Solidaria.
- Tizón, J. L. (2004). La muerte en tanto que pérdida de la vida. *Clínica e Investigación Relacional. Revista Electrónica de Psicoterapia*, 1 (2), 373-393. Recuperado el 2 de octubre de 2020 de [www.researchgate.net/publication/319620729\\_La\\_muerte\\_en\\_tanto\\_que\\_perdida\\_de\\_la\\_vida](http://www.researchgate.net/publication/319620729_La_muerte_en_tanto_que_perdida_de_la_vida).
- Uruñuela Nájera, P. M. (2018). *La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo*. Madrid: Narcea Ediciones. Recuperado el 2 de octubre de 2020 de <https://bv.unir.net:3555/es/ereader/unir/46304?page=23>.
- Worden, J. W. (1997). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*. Barcelona: Paidós

## Anexo A. Encuesta satisfacción alumnado

PROYECTO APS
Curso: Fecha:
¿Qué te ha parecido las actividades propuestas durante el proyecto?
¿Has tenido dificultades para entender el funcionamiento?
¿Te has sentido acompañado durante el proceso?
¿Qué crees que se puede mejorar?
¿Te ha gustado la temática trabajada? ¿Por qué?
Define con 3 adjetivos qué te ha parecido el proyecto
OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS

## Anexo B. Encuesta satisfacción familias

PROYECTO APS
Fecha:
¿Qué le han parecido las actividades propuestas durante el proyecto?
¿Has tenido dificultades para entender el funcionamiento?
¿Se ha sentido acompañado durante el proceso?
¿Qué cree que se puede mejorar?
¿Le ha gustado la temática trabajada? ¿Por qué?
¿Qué le ha parecido el taller propuesto para familias?
OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS

## Anexo C. Reflexión diaria para incluir en Carpeta de aprendizaje

Nombre:		Día:		Actividad:	
¿Qué he hecho en el día de hoy?	¿Cómo lo he hecho? Justifica	¿Qué he aprendido?	¿Cómo me he sentido? (no sirve ni bien ni mal)		