

Pedagogía de la Muerte: Análisis de las Actitudes y Ansiedad ante la Muerte en Futuros Docentes

Pedagogy of Death: Analysis of Attitudes and Anxiety about Death in Pre-Service Teachers

Ernesto Colomo ^{*,1}, Vicente Gabarda Méndez ², Andrea Cívico Ariza ¹ y Nuria Cuevas Monzonís ³

¹ Universidad de Málaga, España

² Universitat de València, España

³ Universidad Internacional de la Rioja, España

DESCRIPTORES:

Educación sobre la muerte
Pedagogía de la muerte
Ansiedad
Actitudes docentes
Formación de docentes

RESUMEN:

Aunque la muerte es una realidad inherente a la vida humana, su escaso abordaje curricular y las implicaciones personales de su tratamiento en el aula constituyen algunas dificultades para una mayor inclusión en las diferentes etapas. Así, este estudio trata de comprobar si existe relación entre la ansiedad ante la muerte y las actitudes de los futuros docentes hacia la educación sobre la muerte. Se realiza un estudio cuantitativo con un diseño transversal de tipo descriptivo-correlacional, con una muestra de 371 estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga. Se utilizan dos instrumentos validados (Death Anxiety Inventory y Death Education Attitudes Scale-Teachers) y se consideran como variables el sexo, la pérdida de un ser querido durante el último año y la titulación. Los resultados indican una ansiedad ante la muerte moderada, siendo significativamente más alta en las mujeres, los participantes que han perdido un ser querido y los que cursan el Grado en Educación Infantil. Existe, además, una relación inversamente proporcional entre la ansiedad ante la muerte y la actitud hacia la educación sobre la muerte, siendo necesaria.

KEYWORDS:

Death education
Death pedagogy
Anxiety
Teacher attitudes
Teacher education

ABSTRACT:

Although death is a reality inherent to human life, its limited curricular approach and the personal implications of its treatment in the classroom constitute some difficulties for greater inclusion in the different stages. Thus, this study aims to test whether there is a relation between anxiety about death and the attitudes of future teachers towards death education. A quantitative study was carried out with a cross-sectional descriptive-correlational design, with a sample of 371 students from the University of Malaga's Bachelor's Degrees in Early Childhood and Primary Education. Two validated instruments were used (Death Anxiety Inventory and Death Education Attitudes Scale-Teachers) and the variables considered were gender, bereavement in the last year and degree. The results indicate moderate anxiety about death, being significantly higher in women, participants who have lost a loved one and those who are studying for a degree in Early Childhood Education. There is also an inversely proportional relationship between anxiety about death and attitude towards education about death, and it is necessary to incorporate this phenomenon in education in order to facilitate its normalisation.

CÓMO CITAR:

Colomo, E., Gabarda, V., Cívico, A. y Cuevas N. (2024). Pedagogía de la muerte: Análisis de las actitudes y ansiedad ante la muerte en futuros docentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 187-203.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.010>

1. Introducción

La mejora de los procesos educativos pasa por romper con tradicionalismos y abordar todos aquellos contenidos que incidan en la construcción y desarrollo del ser humano. No podemos concebir una educación para la justicia social donde exista el tabú hacia ciertas temáticas ni el enfoque desde el que nos dirigimos a las mismas (Gómez et al., 2022), impidiendo o limitando el desarrollo integral de los educandos, lo que contribuiría a reproducir praxis educadoras promotoras de injusticia social (Santamaría, y Stuardo, 2018). Así trasciende con el tema de la muerte y la educación, foco de interés en esta investigación. Considerando la importancia de los docentes como agentes educativos en el proceso formativo de los discentes en sus diferentes esferas (Méndez, y Murillo, 2017), es preciso no solo formarlos a nivel conceptual en este terreno, sino también en aquellos aspectos que inciden en el ejercicio de su docencia, como son sus actitudes y la gestión de sus emociones. Por todo ello, este estudio profundizará en cómo la ansiedad ante la muerte afecta a las actitudes de los futuros docentes respecto a educar sobre la finitud de la vida.

Pese a que la condición mortal es inherente a los seres humanos, en la actualidad, sigue siendo un tema tabú en diferentes ámbitos de la realidad. En un contexto de modernidad líquida (Bauman, 2007), donde priman los valores vinculados a la exaltación del disfrute (hedonismo, materialismo, egoísmo, etc.), todo lo que se aleje de la eterna juventud y arroje certezas sobre la finitud de la vida, es obviado u ocultado. Esta situación provoca que, en lugar de normalizar la muerte, manifestemos angustia ante todo lo que se relaciona con la misma.

Las causas son multifactoriales, pudiendo destacar entre las mismas su omisión en el plano educativo, ámbito de interés para este trabajo. La muerte es un fenómeno natural (Wu, 2020), es parte de la vida, por lo que educar respecto a la finitud conlleva educar para la propia vida (Colomo, 2016; Phan et al., 2020; Rodríguez et al., 2013; 2015; 2019). Por tanto, no puede quedar fuera del contexto formativo, siendo precisa su inclusión en las diferentes etapas educativas (Friesen et al., 2020; Head y Smith, 2016; Rodríguez Munar et al., 2020), trabajando también con las personas mayores (Martínez et al., 2023). Desde esta perspectiva, la pedagogía de la muerte viene trabajando esta temática en el terreno educativo (Ramos-Pla, y Camats, 2018, 2019), tanto de forma preventiva, normalizando la finitud de la vida y la condición mortal de los seres humanos con diferentes estrategias y materiales, como paliativa, pudiendo intervenir en situaciones de duelo con el alumnado de forma positiva.

Dentro del contexto educativo, en referencia a la muerte, merece una atención especial la figura docente. Se trata del colectivo responsable del desarrollo integral y holístico del alumnado, siendo clave el componente humano en sus relaciones y acciones formativas para con unos discentes que, por su desarrollo psicoevolutivo, pueden presentar dificultades en la comprensión de algunos aspectos relacionados con la finitud de la vida, especialmente en las etapas más tempranas. En este sentido, partiendo de la premisa de que un docente debe enseñar aquello que conoce y domina, existe un déficit en lo que respecta a la formación específica sobre el tema de la muerte. Esto hecho se debe, principalmente, a su escasa presencia en la legislación educativa española, tanto nacional (Herrán et al., 2019) como autonómica (Rodríguez et al., 2020a), donde no se reflejan en las competencias, ni en los fines y principios de la educación.

Esta realidad provoca que la normalización de la muerte no sea un ámbito considerado en el diseño de los planes de estudios universitarios para la formación inicial de los

docentes. Pese al reclamo constante de la necesidad de su incorporación a nivel curricular (Pedrero-García, 2020), las experiencias formativas en España siguen siendo escasas en educación superior, quedando relegada su presencia a asignaturas optativas o a cursos de formación continua (tanto presenciales como a través de MOOC). Por el contrario, a nivel internacional son cada vez más frecuentes dichas formaciones (Stylianou y Zembylas, 2021; Testoni et al., 2020).

Pese a los beneficios de aceptar la condición mortal del ser humano para el desarrollo de la vida (Han, 2018), no todas las personas aceptan del mismo modo este hecho inevitable. La forma en la que cada sujeto entiende y comprende el fenómeno de la muerte condiciona las acciones y comportamientos que se desarrollan para afrontar la misma (Niemic y Schulenberg, 2011). Por tanto, las actitudes hacia esta realidad estarán mediadas tanto por lo que sabemos y desconocemos sobre la muerte, como por las diferentes experiencias que se hayan vivido en torno a ella. Junto al conocimiento, las creencias y las experiencias, hay que considerar otros factores que pueden afectar, de forma determinante, a la gestión emocional de este proceso, como es el caso de la ansiedad ante la muerte. Y es que la finitud de la vida es una causa de miedo entre los seres humanos, un terror existencial potencialmente debilitante que influye en el comportamiento y las acciones (Han, 2020; Solomon et al., 2017). Esta ansiedad ante la condición mortal se ve incrementada cuando existen factores que aumentan el riesgo de muerte, como una guerra, una catástrofe natural o una pandemia como la experimentada a causa del Covid-19 (Menzies y Menzies, 2020).

De este modo, la muerte provoca reacciones emocionales vinculadas al miedo, el terror o la angustia (Ramos-Pla et al., 2018), generadas por el instinto de supervivencia. Esta aprehensión, originada por la conciencia de la finitud humana (Thiemann et al., 2015), puede provocarse por diferentes factores (Tomás-Sábado y Gómez-Benito, 2005): ambientales (visión de cadáveres o cementerios), situacionales (pérdidas significativas) o intrapersonales (pensamientos sobre la propia muerte). Si bien sentir una ansiedad moderada puede considerarse lógico (Moreno y Risco, 2018), esta angustia no debería limitar ni el desarrollo vital de los sujetos ni el ejercicio de sus responsabilidades personales y profesionales.

En referencia a los docentes, esta ansiedad se manifiesta tanto a nivel personal (angustia ante su condición mortal), como vinculado a su labor educativa, ya que no se sienten capacitados para hablar de la muerte ni acompañar a sus discentes en situaciones de duelo (Brown et al., 2015). Pese a ello, la ansiedad ante la muerte en los docentes es un terreno poco explorado en el contexto educativo, donde hallamos estudios que han analizado la ansiedad en este colectivo a nivel general (Colomo et al., 2019), así como su relación con el bienestar subjetivo de los docentes (Colomo et al., 2021a). Por tanto, esta ansiedad ante la finitud en el colectivo docente genera un estado de incertidumbre y puede condicionar las actitudes respecto a su implementación y normalización en el terreno educativo, siendo preciso desarrollar intervenciones y formación pedagógica sobre la muerte para reducir la ansiedad ante la misma. En esta línea, recientes estudios con docentes en formación (Nienaber y Goedereis, 2015; Testoni et al., 2018; Wallace et al., 2019) corroboran que una formación específica para normalizar el tema de la muerte reduce los niveles de ansiedad en torno a esta de forma significativa.

Objetivos

El objetivo general de este estudio es comprobar si existe relación entre la ansiedad ante la muerte y las actitudes de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria hacia la educación sobre la muerte. En esta línea, se plantean como objetivos

específicos: 1) Examinar los niveles de ansiedad ante la muerte en futuros docentes; 2) Estudiar las actitudes de los futuros docentes respecto a la educación sobre la muerte; 3) Explorar posibles diferencias en función de las variables sexo, pérdida de un ser querido durante el último año y titulación y 4) Analizar la correlación entre los factores que componen el instrumento de ansiedad ante la muerte (DAI) y el de actitudes hacia la educación sobre la muerte (DEAS-T).

A partir de estos objetivos, la hipótesis de partida es que la actitud hacia la educación sobre la muerte en futuros docentes es inversamente proporcional a la ansiedad ante la muerte percibida. De este modo, se plantea como hipótesis nula la inexistencia de relación entre las variables estudiadas.

2. Método

La investigación se centró en un estudio cuantitativo *ex post facto* y no experimental (grupos establecidos no aleatorios) con un diseño transversal de tipo descriptivo-correlacional. Se recopiló información acerca de los niveles de ansiedad ante la muerte y respecto a las actitudes docentes hacia la educación sobre la muerte. Tras recoger los datos de los participantes, se realizaron análisis descriptivos, inferenciales (atendiendo a las variables sexo, pérdida de un ser querido en el último año y titulación) y correlacionales.

Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico (intencional), condicionado por el acceso de los investigadores a la población de estudio. La muestra quedó conformada por 371 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2022/2023. En concreto, se trata de 242 mujeres (65,23%) y 129 hombres (34,77%), con una edad media de $21,39 \pm 1,78$. Respecto a las titulaciones, el 51,75% (192) eran estudiantes del Grado en Educación Infantil, mientras que el 48,25% (179) pertenecían al Grado en Educación Primaria. Respecto a si habían sufrido la pérdida de un ser querido durante el último año, un 33,69% (125) respondió afirmativamente y un 66,31% (246) lo hizo de forma negativa. Indicar que la descompensación entre el número de participantes en los diferentes subgrupos generados en función de los factores señalados, hace que las interpretaciones de los resultados hallados deban tomarse con cautela.

Instrumentos

Se comenzó solicitando datos sociodemográficos, de manera *ad hoc*, como el sexo, la edad, la titulación y si habían sufrido alguna pérdida de un ser querido en el último año. Tras ello, se utilizaron dos instrumentos validados para medir el nivel de ansiedad ante la muerte y las actitudes docentes hacia la educación sobre la muerte.

El primer cuestionario fue una adaptación del Death Anxiety Inventory (DAI) de Tomás-Sábado y Gómez-Benito (2005). Está conformado por 20 ítems que se agrupan en cinco factores significativos: DAI-1) “Generadores externos de ansiedad ante la muerte”, con ítems que abordan temas como visitar un cementerio, ver un cadáver o un ataúd o hablar de la muerte; DAI-2) “Significado y aceptación de la muerte”, con cuestiones sobre el miedo a la muerte, la inquietud que provoca o el deseo de tener una vida larga; DAI-3) “Pensamiento sobre la muerte”, donde se plantean aspectos como una muerte prematura, el padecer una enfermedad grave o cuál será la causa del propio fallecimiento; DAI-4) “Vida después de la muerte”, con ítems centrados en qué ocurre tras la muerte; DAI-5) “Brevedad de la vida”, con cuestiones que inciden en

aspectos como envejecer u obviar la existencia de la muerte. Mediante una escala tipo Likert, de 1 a 5 puntos, se expresa el nivel de acuerdo/desacuerdo con los ítems (1=Total desacuerdo; 2=Moderado desacuerdo; 3=Ni acuerdo ni desacuerdo; 4=Moderado acuerdo; 5=Total acuerdo). La puntuación total oscila entre 20 y 100 puntos, interpretando la existencia de un mayor nivel de ansiedad cuanto mayor sea la puntuación obtenida. En lo que respecta a las propiedades psicométricas, alcanza resultados excelentes respecto a la fiabilidad ($\alpha=0,90$). En cuanto a la validez, el análisis factorial exploratorio (AFE) estipuló 5 factores, adoptando el criterio de Kaiser para su extracción con autovalores mayores o iguales que uno, obteniendo un valor de KMO adecuado (0,893) y significatividad ($p < 0,001$), en la prueba de Esfericidad de Bartlett. El modelo de 5 factores explicó el 54,60% del total de varianza. También cumple con el criterio de validez de contenido, al ser ya implementado en otros estudios del ámbito educativo (Colomo et al., 2019; 2021a).

Para este estudio, la confiabilidad de la consistencia interna del DAI fue alta ($\alpha = 0,897$), obteniendo también buenos niveles de Alfa de Cronbach en las dimensiones del instrumento: 0.900 (DAI-1), 0.834 (DAI-2), 0.789 (DAI-3), 0.897 (DAI-4) y 0.624 (DAI-5). El AFE para este estudio, manteniendo el modelo de 5 factores y adoptando el criterio de Kaiser para su extracción con autovalores mayores o iguales que uno, reflejó un valor de KMO idóneo (0,865) y significatividad ($p < 0,001$), en la prueba de Esfericidad de Bartlett, explicando el 71,97% del total de varianza. El AFC reflejó también un ajuste satisfactorio para el modelo de 5 dimensiones (CMIN/DF= 4,12; GFI= 0,91; CFI= 0,95; error RMSEA= 0,06).

El segundo instrumento es el Death Education Attitudes Scale-Teachers (DEAS-T) de Rodríguez y cols. (2020b). El instrumento final se compone de 9 ítems organizados en tres factores: DEAS-T-1) “Necesidad de formación en educación sobre la muerte”, con cuestiones en torno a la capacidad para intervenir en duelos, tener recursos para trabajar la muerte o la formación explícita en dicha temática; DEAS-T-2) “Inclusión de la muerte en la educación”, donde se plantea si es apropiado incluir la muerte en las etapas de infantil (0-3 y 3-6 años) y primaria; DEAS-T-3) “Conciencia educativa de la muerte”, con ítems sobre cómo incide la muerte en el presente, en el proyecto de vida y en la labor como educador. El nivel de acuerdo/desacuerdo con los ítems se expresa mediante una escala Likert de 1 a 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=De acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo). La puntuación total se sitúa entre 9 y 45 puntos, interpretando que las actitudes hacia la educación sobre la muerte serán más positivas cuanto más alta sea la puntuación alcanzada. El cuestionario presenta propiedades psicométricas apropiadas, cumpliendo los criterios de fiabilidad y validez. En cuanto a la fiabilidad, la consistencia del instrumento es excelente ($\alpha=0,89$), al igual que la de los factores, con resultados buenos y excelentes: DEAS-T-1, $\alpha = 0,91$; DEAS-T-2, $\alpha = 0,88$; DEAS-T-3, $\alpha = 0,89$. Respecto a la validez, en cuanto al contenido fue revisado por juicio de expertos y un pilotaje de 9 docentes, pasando de 62 a 52 ítems.

Un análisis de consistencia con el método test-retest ($n= 67$) redujo a 23 ítems el instrumento, tras analizar la correlación intraítems y eliminar los que tenían baja consistencia. Sobre el instrumento de 23 ítems, se realizó el análisis factorial exploratorio, eliminando los ítems con baja saturación en AFE. Con una inclusión final de 9 ítems, se estipularon 3 factores, obteniendo un valor de KMO adecuado (0,852) y significatividad ($p < 0,001$), en la prueba de Esfericidad de Bartlett para una muestra de 683 docentes. El modelo de 3 factores explicó el 83.73% del total de varianza. Pese a que diferentes autores como Bandalos y Finnet (2010) o Izquierdo y cols. (2014) advierten que utilizan idéntica muestra para AFE y AFC es una práctica ya superada al

ignorar los procesos de capitalización al azar, en el proceso original de validación del instrumento ambos análisis se realizaron con la misma muestra ($n= 683$). Así, el análisis factorial confirmatorio (AFC), logra un ajuste satisfactorio en la estructura de 3 factores con 3 ítems cada uno (CMIN/DF= 2,06; GFI= 0,97; CFI= 0,97; error RMSEA= 0.04). También satisface la validez de contenido tras su implementación en otro estudio (Colomo et al., 2023; Rodríguez et al., 2020b).

Para este estudio, el DEAS-T logró un Alfa de Cronbach excelente a nivel instrumento ($\alpha = 0,918$), obteniendo en sus dimensiones buenos niveles de confiabilidad: 0,961 (DAES-T-1), 0,920 (DAES-T-2) y 0,883 (DAES-T-3). El AFE, con el modelo de 3 factores y 3 ítems y adoptando el criterio de Kaiser para su extracción con autovalores mayores o iguales que uno, obtuvo un valor de KMO adecuado (0,835) y significatividad ($p < 0,001$), en la prueba de Esfericidad de Bartlett, quedando explicado 86.59% del total de varianza. El AFC arrojó también medidas adecuadas para el modelo de 3 dimensiones (CMIN/DF= 3,12; GFI= 0,94; CFI= 0,97; error RMSEA= 0,04).

Procedimiento y análisis de datos

Para la recogida de la información, se optó por la vía telemática, debido también a la flexibilidad y la posibilidad de mayor alcance en su implementación. Para cumplir con las recomendaciones éticas en el ámbito de la investigación social, se informó a los potenciales participantes de los objetivos y fines de la investigación, se puntualizaron las características de los cuestionarios a cumplimentar, se especificó la voluntariedad de la participación, así como el tratamiento anónimo de los datos obtenidos y el respeto a su privacidad/confidencialidad. El alumnado que, de forma autónoma y voluntaria quiso participar, cumplimentó ambos cuestionarios autoadministrados a través de Google Forms.

A partir de los objetivos planteados, se aplicaron las pruebas estadísticas correspondientes. En primer lugar, se realizó un análisis exploratorio de los estadísticos descriptivos de las dos escalas utilizadas. Posteriormente, se desarrolló un análisis inferencial para comprobar la existencia de diferencias significativas en ambas escalas en función de las variables dicotómicas sexo, pérdidas durante el último año y titulación. Para ello se implementó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (en el apartado de resultados se especifican los supuestos paramétricos que conllevaron la elección de dicha prueba). Junto a ello, se corroboró la potencia de la prueba, estimando el tamaño necesario de las muestras en función de las variables de análisis. El análisis de poder para una prueba t de muestras independientes de una cola indicó que el tamaño de muestra mínimo para producir un poder estadístico de al menos 0,8 con un alfa de 0,05 y un tamaño del efecto medio ($d = 0,5$) es 102, debiendo tener al menos 51 participantes cada una de las muestras independientes en función de la variable.

Finalmente, se analizó la existencia de relación entre ambos instrumentos (r de Pearson). El software utilizado fue el paquete estadístico SPSS v.25.

3. Resultados

Se abordarán los análisis descriptivos e inferenciales de cada instrumento por separado, comprobando posteriormente si existe correlación entre los mismos.

Con relación al análisis de los niveles de ansiedad ante la muerte de los futuros docentes, los resultados de los participantes en el DAI reflejan una ansiedad moderada

(58.84±16.55). La distribución presenta forma platicúrtica (-0,78), quedando un mayor número de registros por encima de la media (asimetría de 0,36).

Cuadro 1

Estadísticos DAI

	N	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis
DAI-1	371	3.52	1.11	-0.33	-0.96
DAI-2	371	2.71	0.83	0.64	0.20
DAI-3	371	3.12	0.91	-0.20	-0.70
DAI-4	371	2.22	1.15	0.95	-0.22
DAI-5	371	2.85	0.89	0.13	-0.55

Cuadro 2

Estadísticos DAI en función de las variables sexo, pérdida y titulación

Factor	Variable	N	M±SD	Kolmogorov-Smirnov		Levene		U de Mann-Whitney
				F	p.	F	p.	p.
	Hombre	129	3,28±1,19	0,110	0,001*	5,411	0,021*	0,005*
	Mujer	242	3,65±1,05	0,113	0,000*			
DAI-1	Pérdida	125	4,71±0,30	0,230	0,000*	104,948	0,000*	0,000*
	No pérdida	246	2,91±0,85	0,095	0,000*			
	Infantil	192	3,30±1,15	0,097	0,000*	5,097	0,025*	0,000*
	Primaria	179	3,75±1,02	0,132	0,000*			
	Hombre	129	2,66±0,75	0,158	0,000*	4,604	0,033*	0,490
	Mujer	242	2,74±0,87	0,104	0,000*			
DAI-2	Pérdida	125	3,59±0,65	0,126	0,000*	17,378	0,000*	0,000*
	No pérdida	246	2,27±0,48	0,149	0,000*			
	Infantil	192	2,57±0,76	0,142	0,000*	4,212	0,041*	0,001*
	Primaria	179	2,86±0,88	0,120	0,000*			
	Hombre	129	3,01±0,85	0,153	0,000*	3,082	0,080	0,106
	Mujer	242	3,18±0,93	0,121	0,000*			
DAI-3	Pérdida	125	3,86±0,55	0,125	0,000*	33,758	0,000*	0,000*
	No pérdida	246	2,75±0,82	0,093	0,000*			
	Infantil	192	2,98±0,89	0,130	0,000*	0,000	0,985	0,004*
	Primaria	179	3,28±0,91	0,111	0,000*			
	Hombre	129	1,95±0,99	0,242	0,000*	11,805	0,001*	0,001*
	Mujer	242	2,36±1,20	0,225	0,000*			
DAI-4	Pérdida	125	3,62±0,78	0,168	0,000*	99,396	0,000*	0,000*
	No pérdida	246	1,50±0,41	0,230	0,000*			
	Infantil	192	1,96±0,98	0,247	0,000*	25,802	0,000*	0,000*
	Primaria	179	2,49±1,25	0,209	0,000*			
	Hombre	129	2,72±0,78	0,122	0,000*	4,908	0,027*	0,089
	Mujer	242	2,92±0,93	0,110	0,000*			
DAI-5	Pérdida	125	3,67±0,55	0,187	0,000*	13,845	0,000*	0,000*
	No pérdida	246	2,43±0,72	0,133	0,000*			
	Infantil	192	2,72±0,83	0,113	0,000*	2,015	0,157	0,005*
	Primaria	179	2,99±0,93	0,125	0,000*			

Nota. *= p < 0,05.

Profundizando en los factores que estructuran el DAI (Cuadro 1), la puntuación media más alta corresponde al factor 1, relativo a los “Generadores externos de ansiedad ante

la muerte” ($3,52 \pm 1,11$), reflejando una ansiedad moderada. En el lado opuesto, el factor “Vida después de la muerte” (DAI-4) registra el menor nivel de ansiedad ($2,22 \pm 1,15$), aunque tiene el mayor nivel de dispersión en las respuestas, reflejando una menor preocupación respecto a esta dimensión. La puntuación en el resto de factores (“Significado y aceptación de la muerte”, “Pensamiento sobre la muerte” y “Brevedad de la vida”) denota posiciones moderadas de ansiedad.

Focalizando, en segundo lugar, en los resultados del DAI en las variables consideradas con análisis descriptivos e inferenciales, se arrojan datos diversos (Cuadro 2). Cabe indicar que, para el análisis de las diferencias significativas, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney al no ajustarse los datos de ninguna de las variables a la normalidad (Leven, $p \leq 0,05$ en los 5 factores de las variables sexo y pérdida, y en 2 de los 5 factores en la variable titulación; Kolmogorov-Smirnov, $p \leq 0,05$ en todos los factores de todas las variables consideradas).

Atendiendo a la variable sexo, las mujeres muestran mayor nivel de ansiedad en todos los factores que los hombres. Si hablamos de puntuaciones medias, el factor 1 “Generadores externos de ansiedad ante la muerte” refleja la mayor puntuación en ambos sexos (mujer, $3,65 \pm 1,05$; hombre, $3,28 \pm 1,19$), siendo el que mayor ansiedad produce, mientras que el factor 4 “Vida después de la muerte” registra la puntuación más baja ($2,36 \pm 1,20$ para la mujer, $1,95 \pm 0,99$ para el hombre), de manera que este tema es el que menos preocupa a los participantes. Cabe indicar, asimismo, que es precisamente en estos dos factores donde se producen diferencias significativas, siendo las mujeres quienes denotan mayor ansiedad ante la muerte. El tamaño del efecto es pequeño (Cohen, 1988) en ambos casos (factor 1, $r = -0,15$; factor 4, $r = -0,18$), por lo que dichos resultados deben interpretarse desde la cautela.

Considerando como variable si los participantes han sufrido la pérdida de un ser querido durante el último año, observamos que todas las personas que si las han padecido muestran mayores niveles de ansiedad en todos los factores respecto a los que no las han sufrido. De este modo, perder a alguien aumenta los índices de ansiedad respecto a la muerte. Es reseñable, de esta manera, que las puntuaciones de los que han sufrido una pérdida se encuentran entre 3,59 puntos en el factor 2 (“Significado y aceptación de la muerte”) y 4,71 en el factor 1 (“Generadores externos de ansiedad ante la muerte”), siendo posiciones que oscilan entre la ansiedad moderada y alta. Por el contrario, los niveles de ansiedad a la muerte entre los que no han sufrido pérdidas son considerablemente más bajos, no alcanzando los 3 puntos de media en ningún factor, por lo que reflejarían una ansiedad baja ante la finitud de la vida. Para estos participantes, el factor 4 “Vida después de la muerte” registra la puntuación más baja en el análisis por variables ($1,50 \pm 0,41$). Por último, cabe destacar que, en el caso de esta variable, existen diferencias estadísticamente significativas en todos los factores del DAI [tamaño del efecto grande (Cohen, 1988): DAI-1, $r = -0,80$; DAI-2, $r = -0,76$; DAI-3, $r = -0,59$; DAI-4, $r = -0,82$; DAI-5, $r = -0,68$], siendo los participantes que han sufrido la pérdida de un ser querido en el último año quienes tienen un mayor nivel de ansiedad ante la muerte.

Respecto a las titulaciones como variable de estudio, el alumnado del Grado en Educación Infantil denota menor ansiedad ante la muerte que el del Grado en Educación Primaria en todos los factores. Como ya ocurriera en la variable sexo, la mayor puntuación se refleja en el factor 1 “Generadores externos de ansiedad ante la muerte” ($3,30 \pm 1,15$ en el alumnado del Grado de Infantil y $3,75 \pm 1,02$ en el alumnado del Grado de Primaria), mientras que el menor nivel de ansiedad se circunscribe al factor 4 “Vida después de la muerte” ($1,96 \pm 0,98$ y $2,49 \pm 1,25$ respectivamente). En cuanto al análisis de diferencias estadísticamente significativas, cabe indicar que en esta

variable también se alcanzan diferencias en todos los factores que conforman el instrumento [tamaño del efecto pequeño (Cohen, 1988), por lo que dichos resultados deben interpretarse desde la cautela: DAI-1, $r = -0,20$; DAI-2, $r = -0,18$; DAI-3, $r = -0,15$; DAI-4, $r = -0,23$; DAI-5, $r = -0,15$], siendo los estudiantes del Grado en Educación Primaria quienes denotan mayor ansiedad ante la muerte.

Se atiende, por otro lado, al estudio de las actitudes de los futuros docentes respecto a la educación sobre la muerte mediante el instrumento DEAS-T. La puntuación media del conjunto ($32,60 \pm 9,51$) refleja una actitud positiva moderada, quedando un mayor número de registros por debajo de la media aritmética (asimetría de $-0,57$) y con una distribución platicúrtica (curtosis de $-0,99$).

Cuadro 3

Estadísticos DEAS-T

	N	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
DEAS-T-1	371	3,87	1,16	-0,72	-0,71
DEAS-T-2	371	3,30	1,26	-0,25	-1,21
DEAS-T-3	371	3,70	0,98	-0,67	-0,13

De forma pormenorizada (Cuadro 3), el factor “Necesidad de formación en educación sobre la muerte” (DEAS-T-1) registra la puntuación más alta ($3,87 \pm 1,16$), mientras que la puntuación más baja se relaciona con la “Inclusión de la muerte en la educación” ($3,30 \pm 1,26$). No obstante, los resultados en los tres factores indican una actitud moderadamente positiva por parte de los participantes.

Se atiende, igualmente, a los resultados del DEAS-T en las variables de estudio de forma descriptiva e inferencial (Cuadro 4). Al igual que en caso del DAI, para analizar las diferencias significativas se implementó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Esto se debe a que los datos de las variables no se ajustan a la normalidad (Leven, $p \leq 0,05$ en los 3 factores de la variable pérdida, en 1 de los 3 factores de la variable titulación, y en 2 de los 3 factores de la variable sexo; Kolmogorov-Smirnov, $p \leq 0,05$ en todos los factores de las variables estudiadas).

Comenzando por la variable sexo, tanto en el caso de las mujeres como de los hombres ($3,83 \pm 1,13$) como de las mujeres ($3,89 \pm 1,17$), la mayor puntuación se produce en el factor 1, siendo el factor 2 el menos puntuado en ambos casos ($3,20 \pm 1,16$ en el caso del hombre, $3,35 \pm 1,31$ en la mujer). En las 3 dimensiones, los resultados denotan una actitud moderadamente positiva en ambos sexos. Es reseñable, por otra parte, que las mujeres reflejan actitudes más positivas hacia la educación sobre la muerte en lo que concierne a la necesidad de formación (factor 1) y su inclusión en las distintas etapas educativas (factor 2) que los hombres. Por el contrario, los hombres tienen mejor actitud en lo que respecta a la conciencia educativa de la muerte (factor 3). Sin embargo, las puntuaciones medias obtenidas son semejantes, lo que se traduce en que no existan diferencias significativas en los factores del DAEAS-T en función de la variable sexo.

En cuanto a la variable pérdida de un ser querido durante el último año, el alumnado que no ha sufrido dicha situación, manifiesta una mejor actitud hacia la educación sobre la muerte en todos los factores. En este caso, las puntuaciones de los que no han sufrido una pérdida son igual o superiores a los 4,05 puntos del factor 2, registrándose la mejor actitud respecto a la necesidad de formación (DEAS-T-1: $4,61 \pm 0,45$). En el lado opuesto, las actitudes del alumnado que han perdido personas próximas en el último año son más negativas, no alcanzando los 2,60 puntos de media en ningún factor. De este modo, los que han perdido alguien tiene una actitud más negativa a incorporar el tema de la muerte desde la perspectiva educativa. Cabe recalcar que la

menor predisposición de estos participantes se relaciona con la inclusión de la muerte en la educación ($1,81 \pm 0,54$), registrando la menor puntuación entre las diferentes variables contempladas. Como también ocurriera con el estudio de la ansiedad, las diferencias en las puntuaciones medias son estadísticamente significativas en todos los factores con relación a esta variable [tamaño del efecto grande (Cohen, 1988): DEAS-T-1, $r = -0,83$; DEAS-T-2, $r = -0,80$; DEAS-T-3, $r = -0,80$], siendo los participantes que han sufrido una pérdida quienes muestran una actitud menos positiva hacia la educación sobre la muerte.

Cuadro 4

Estadísticos DEAS-T en función de las variables sexo, pérdida y titulación

Factor	Variable	N	M±SD	Kolmogorov-Smirnov		Levene		U de Mann-Whitney
				F	p.	F	p.	p.
DEAS-T-1	Hombre	129	3,83±1,13	0,209	0,000*	0,752	0,386	0,304
	Mujer	242	3,89±1,17	0,203	0,000*			
	Pérdida	125	2,42±0,60	0,150	0,000*	6,862	0,009*	0,000*
	No pérdida	246	4,61±0,45	0,301	0,000*			
	Infantil	192	3,94±1,12	0,210	0,000*	3,970	0,047*	0,559
Primaria	179	3,81±1,19	0,200	0,000*				
DEAS-T-2	Hombre	129	3,20±1,16	0,106	0,001*	5,726	0,017*	0,180
	Mujer	242	3,35±1,31	0,144	0,000*			
	Pérdida	125	1,81±0,54	0,162	0,000*	17,144	0,000*	0,000*
	No pérdida	246	4,05±0,75	0,134	0,000*			
	Infantil	192	3,35±1,18	0,115	0,000*	9,001	0,003*	0,475
Primaria	179	3,23±1,35	0,129	0,000*				
DEAS-T-3	Hombre	129	3,75±0,97	0,166	0,000*	0,008	0,930	0,437
	Mujer	242	3,67±0,99	0,156	0,000*			
	Pérdida	125	2,58±0,66	0,202	0,000*	5,416	0,020*	0,000*
	No pérdida	246	4,27±0,52	0,149	0,000*			
	Infantil	192	3,79±0,95	0,157	0,000*	2,641	0,105	0,107
Primaria	179	3,60±1,01	0,161	0,000*				

Nota. *= $p < 0,05$.

Centrándonos en la titulación, los participantes de ambos grados obtienen las puntuaciones más altas ($3,94 \pm 1,12$ en Infantil y $3,81 \pm 1,19$ en Primaria) en el factor 1, vinculado a la “Necesidad de formación en educación sobre la muerte”. Por el contrario, la puntuación más baja se relaciona con el factor 2 de “Inclusión de la muerte en la educación”, tanto en el caso del Grado de Infantil ($3,35 \pm 1,18$) como en el de Primaria ($3,23 \pm 1,35$). Es reseñable, no obstante, que el alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil presenta actitudes más positivas hacia la educación sobre la muerte en todos los factores, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas en ninguno de los tres factores que integran el DEAS-T y, por tanto, la titulación no es una variable que incida de forma determinante en las actitudes del alumnado respecto a la educación sobre la muerte.

Por último, se analiza la relación entre la ansiedad ante la muerte y las actitudes de los docentes hacia la educación sobre la muerte (Cuadro 5). Los resultados apuntan a que existe una correlación negativa alta ($-0,765$), lo que señala una relación inversa entre ambos aspectos. Este resultado indica que los docentes en formación con mayor

ansiedad ante la muerte tienen una actitud más negativa respecto a educar sobre la muerte, mientras que un menor nivel de ansiedad a la muerte se vincula con una actitud más positiva a la inclusión de este ámbito temático en el contexto educativo.

Cuadro 5

Correlación DAI entre DEAS-T

	DAI	DAI-1	DAI-2	DAI-3	DAI-4	DAI-5
DEAS-T	-0,765**					
DEAS-T-1		-0,635**	-0,678**	-0,524**	-0,760**	-0,604**
DEAS-T-2		-0,616**	-0,657**	-0,450**	-0,700**	-0,545**
DEAS-T-3		-0,603**	-0,637**	-0,420**	-0,679**	-0,514**

Nota. **= $p \leq 0,01$

A fin de complementar esta idea, se han analizado, de forma pormenorizada, las correlaciones entre los factores que conformaban ambos instrumentos. Cabe señalar, en esta línea, que la relación es inversa entre ambos instrumentos en todos los factores que los componían, oscilando entre correlaciones negativas altas y moderadas. Destaca por su correlación negativa alta (-0,760), la relación inversa entre el factor “Vida después de la muerte” (DAI-4) y el factor “Necesidad de formación en educación sobre la muerte” (DEAS-T-1) y la de dicho factor (DAI-4) con el factor “Inclusión de la muerte en la educación” (DEAS-T-2), con -0,700. Estos resultados apuntan a que una menor ansiedad respecto a lo que ocurre tras el fallecimiento se asocia con una actitud más positiva hacia la formación y la inclusión en la muerte en la educación.

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación tenía como fin comprobar la posible existencia de relación entre la ansiedad ante la muerte y las actitudes de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria hacia la educación sobre la muerte. Los resultados señalan una relación inversamente proporcional entre los dos constructos estudiados, lo que conlleva aceptar la hipótesis de investigación y rechazar la hipótesis nula. Vamos a ir profundizando sobre dicha cuestión a través de los objetivos específicos.

En cuanto a los niveles de ansiedad ante la muerte, los futuros docentes reflejan un nivel moderado de ansiedad, coincidiendo con estudios anteriores realizados en este mismo colectivo (Colomo et al., 2019, 2021a). El factor que más ansiedad causa se relaciona con elementos externos que generan dicho desasosiego, entre los que se puede encontrar visitar un cementerio o contemplar un cadáver. Este hecho se vincula con el tabú existente en torno al fenómeno de la muerte, una realidad que pese a formar parte inherente de la vida, es ocultado y no se aborda con naturalidad (Rodríguez et al., 2015).

En lo que respecta a las actitudes de los futuros docentes hacia la educación sobre la muerte, los resultados señalan una actitud moderadamente positiva, como ocurriera en la investigación de Rodríguez et al. (2020b). En este sentido, los participantes señalan un mayor nivel de acuerdo con la necesidad de formación, coincidiendo con el estudio de Pedrero-García (2020), donde los docentes mostraban su acuerdo con la incorporación del tema de la muerte a la educación. Sin embargo, esta valoración positiva de la necesidad de formación respecto a la muerte no se traduce en acciones que favorezcan este hecho en España, ya que no se contempla de forma explícita en la legislación nacional (Herrán et al., 2019) o autonómica (Rodríguez et al., 2020a). También es interesante destacar que, pese a la valoración positiva, el menor nivel de

acuerdo se asocia con la inclusión de la muerte en las etapas educativas de infantil y primaria.

Atendiendo a posibles diferencias significativas en función de las variables de estudio, los resultados indican que las mujeres muestran un nivel mayor de ansiedad ante la muerte, en línea con estudios como el de Boceta y cols. (2017) y Moreno y Risco (2018), siendo contrario a la investigación de Onuoha e Idemudia (2019), donde no se hallaban diferencias por sexos. A este respecto, es preciso que la formación de los docentes en formación, especialmente del sexo femenino, priorice desarrollar la gestión y control de las emociones (Ramos-Pla, 2021) para reducir la ansiedad ante la muerte. Por otro lado, se ha revelado como una variable importante la pérdida de un ser querido en el último año, siendo la cuestión que mayor ansiedad ante la muerte generaba en estudios como el de Morillo-Martín y cols. (2016) y Sevilla-Casado y Ferré-Grau (2013). Por igual, en la misma línea que el aspecto anterior, sería necesario potenciar la gestión de las emociones vinculadas a procesos de duelo (Ramos-Pla, 2021), tanto de los docentes que han sufrido pérdida como de los que no, al ser un proceso por el que todos acabarán pasando.

El análisis de las diferencias respecto a la titulación señala que el alumnado del Grado en Educación Infantil puntúa de forma significativamente inferior que los de Primaria con relación a la ansiedad. Este hecho podría deberse a dudas en el colectivo docente sobre la capacidad de comprensión limitada que pueden tener los infantes de la muerte debido su nivel psicoevolutivo (Lytje y Dyregrov, 2021). No obstante, existen ejemplos de intervenciones exitosas en infantil y primaria (Stylianou y Zembylas, 2016; 2021; Testoni, 2019a), siendo necesario normalizar la presencia de la muerte en la educación en las diferentes etapas formativas. No obstante, al no producirse estas diferencias respecto a las actitudes hacia la educación sobre la muerte, podemos sugerir que este hecho se deba a las características de la muestra de alumnado de infantil respecto a las otras variables de estudio (mayor presencia de mujeres en esta titulación). Con independencia de ello, es necesario incorporar en los planes de formación inicial de magisterio (Colomo et al., 2021b), tanto de infantil como de primaria, el contenido de la muerte desde una perspectiva pedagógica.

También es interesante destacar que este estudio ha puesto de manifiesto que el hecho de haber sufrido la pérdida de un ser querido durante el último año repercute en tener una actitud menos positiva hacia la inclusión de la muerte en la educación. En este sentido, los resultados coinciden con estudios como el de Pedrero-García (2019), quien concluía que la inclusión del tema de la muerte en el curriculum por parte de los docentes se vinculaba con la experimentación de una pérdida significativa, no respondiendo a una cuestión de sexo o titulación.

Finalmente, se ha constatado que, más allá de la relación inversamente proporcional entre la ansiedad ante la muerte y las actitudes de los futuros docentes hacia la educación sobre este aspecto, todos los factores de ambos tests correlacionaban de forma de forma negativa entre sí. De este modo, se evidencia que una menor ansiedad irá vinculada con actitudes más positivas hacia trabajar la muerte en el contexto educativo. En este sentido, es relevante incluir una formación específica de los docentes, que les dote de herramientas y recursos para trabajar la muerte en el aula de forma preventiva y paliativa (Ramos-Pla, y Camats, 2018; 2019). Además, constatada la evidencia de que las pérdidas a nivel personal repercuten en la inclusión de la muerte en la práctica profesional (y, por ejemplo, en el acompañamiento en los procesos de duelo que pueda vivir el alumnado), sería recomendable una formación que contribuyera a la regulación emocional de los docentes ante un fenómeno tan natural como la muerte. En esta línea, varias investigaciones sostienen que una formación

específica sobre educación para la muerte reduce la ansiedad y aumenta la confianza para intervenir en este ámbito (Nienaber y Goedereis, 2015; Testoni et al., 2019b; 2020; Wallace et al., 2019).

Limitaciones y futuros trabajos

Para finalizar, se proponen algunas limitaciones y sugerencias futuras de trabajo. Cabe reseñar la importancia de la compensación de las muestras atendiendo a las variables de estudio, ya que pese a superar el número de participantes que fijaba la potencia de la prueba, la diferencia de sujetos en cada subcategoría era amplia, lo que hace preciso tomar con cautela las interpretaciones de los hallazgos. Además, el número de participantes total puede considerarse otra limitación, por lo que sería recomendable aumentar la muestra de los participantes más allá de la institución donde se contextualiza el estudio, incorporando a estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de otras universidades del territorio español. Reducir exclusivamente a los maestros de etapa infantil y primaria es otro elemento limitante del estudio. Por ello, resultaría interesante analizar ambos constructos en el profesorado de la etapa de Educación Secundaria, considerando que su condición de docentes especialistas puede guardar algún tipo de relación con el abordaje de cuestiones de calado transversal como la que nos ocupa. Otra cuestión limitante es no comprobar si existen diferencias entre docentes en formación y en ejercicio. Sería relevante, igualmente, poder contraponer los resultados de este estudio con una muestra compuesta por profesorado en ejercicio, poniendo de valor las experiencias diarias que forman parte de la identidad docente. Por último, otra limitación se vincula a la no inclusión de un espacio reflexivo donde los participantes pudieran expresarse respecto a las temáticas abordadas en los instrumentos. Para mejorarlo, sería enriquecedor poder utilizar técnicas de corte cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) que permitieran incorporar explicaciones y argumentos más detallados y, por tanto, una comprensión más amplia del fenómeno de estudio.

Agradecimientos

Este trabajo fue financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) (España) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE) bajo la subvención “Convocatoria de Proyectos de Generación de Conocimiento 2021”, referencia [PID2-122904OB-I00].

Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Boceta, J., Galán, J. M., Gamboa, F. y Muniain, M. A. (2017). Factores sociodemográficos que influyen en la ansiedad ante la muerte en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 18(3), 179-187. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.004>
- Brown, J. A., Jimerson, S. R. y Comerchero, V. A. (2015). Cognitive development considerations to support bereaved students: Practical applications for school psychologists. *Contemp School Psychol*, 19(3), 101-111. <https://doi.org/10.1007/s40688-014-0018-6>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Academic Press.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.004>

- Colomo, E., Cívico, A., Basgall, L. y Guillén, F. D. (2023). The influence of cultural snapshots on pre-service teachers' attitudes towards death education. *OMEGA. Journal of Death and Dying*, 1. <https://doi.org/10.1177/00302228231187013>
- Colomo, E., Gabarda, V., y Motos, P. (2019). Pedagogía de la muerte: Estudio sobre la ansiedad ante la muerte en profesionales de la educación. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 62-70. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4129>
- Colomo, E., Gabarda, V., Cívico, A. y Cuevas, N. (2021a). Ansiedad ante la muerte y felicidad en el alumnado del grado de educación primaria de la Universidad de Málaga. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 49-76. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2021.5865>
- Colomo, E., Gabarda, V., Cívico, A. y Cuevas, N. (2021b). La pedagogía de la muerte en la formación inicial docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 227-241. <https://doi.org/10.6018/reifop.471991>
- Friesen, H., Harrison, J., Peters, M., Epp, D. y McPherson, N. (2020). Death education for children and young people in public schools. *International Journal of Palliative Nursing*, 26(7), 332-335. <https://doi.org/10.12968/ijpn.2020.26.7.332>
- Gómez, M. Á., Vázquez, R., López, M. y Ruiz, A. (2022). La pesadilla de la evaluación: Análisis de los sueños de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 139-159. <https://doi.org/10.15366/riece2022.15.1.008>
- Han, B. C. (2018). *Muerte y alteridad*. Herder.
- Han, B. C. (2020). *Caras de la muerte. Investigaciones filosóficas sobre la muerte*. Herder.
- Head, B. y Smith, L. (2016). Use of contemporary film as a medium for teaching an online death and grief course. *Journal of Social Work in End-of-Life and Palliative Care*, 12(3), 195-213. <http://doi.org/10.1080/15524256.2016.1201564>
- Herrán, A., Rodríguez, P., y Miguel, V. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de Educación*, 385, 201-226. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422>
- Lytje, M. y Dyregrov, A. (2021). When young children grieve: Supporting daycare children following bereavement. A parent's perspective. *OMEGA. Journal of Death and Dying*. <https://doi.org/10.1177/0030222821997702>
- Martínez, N., Bedmar, M. y Santaella, E. (2023). Conocimientos y creencias de las personas mayores en torno a la educación para la muerte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 195-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.011>
- Méndez, A. y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383-399. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>
- Menzies, R. E. y Menzies, R. G. (2020). Death anxiety in the time of Covid-19: Theoretical explanations and clinical implications. *Cognitive Behaviour Therapist*, 13, e19. <https://doi.org/10.1017/S1754470X20000215>
- Moreno, M. V. y Risco, A. (2018). Diferencias en ansiedad y depresión ante la muerte según edad y sexo en una muestra de universitarios españoles. *Cauriensia*, 13, 259-276. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.259>
- Morillo-Martín, M. S., Galán, J. M., Arroyo, A., y Romero, R. (2016). Factores sociodemográficos que influyen sobre la ansiedad ante la muerte en estudiantes de Enfermería. *Medicina Paliativa*, 23(3), 113-121. <https://doi.org/10.1016/j.medipa.2013.12.008>
- Niemic, R. y Schulenberg, E. (2011). Understanding death attitudes: The integration of movies, positive psychology, and meaning management. *Death Studies*, 35(5), 387-407. <http://doi.org/10.1080/07481187.2010.544517>
- Nienaber, K. y Goedereis, E. (2015). Death anxiety and education: A comparison among undergraduate and graduate students. *Death Studies*, 39(8), 483-490. <http://doi.org/10.1080/07481187.2015.1047057>
- Onuoha, C. U. y Ideudia, E. S. (2019). Death anxiety and associated demographic correlates in a sample of university students. *Studies on Ethno-Medicine*, 13(3), 138-145. <http://doi.org/10.31901/24566772.2019/13.03.591>

- Pedrero-García, E. (2019). Educación para la Salud y pedagogía de la muerte: Percepciones y demandas del profesorado universitario en España. *Interface: Comunicação, saúde, educação*, 23, e180404. <https://doi.org/10.1590/Interface.180404>
- Pedrero-García, E. (2020). Pedagogía de la muerte: Propuesta de normalización en el sistema educativo español. *Revista Espacios*, 41(4), e25.
- Phan, H. P., Ngu, B. H., Chen, S. C., Wu, L., Lin, W. W. y Hsu, C. S. (2020). Introducing the study of life and death education to support the importance of positive psychology: An integrated model of philosophical beliefs, religious faith, and spirituality. *Frontiers in Psychology*, 11, e580186. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.580186>
- Ramos-Pla, A. (2021). La educación emocional como eje vertebrador de la pedagogía preventiva o previa a la muerte. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 2(2), 157–180. <https://doi.org/10.51660/ripec.v2i2.66>
- Ramos-Pla, A. y Camats, R. (2018). Fundamentos para una pedagogía preventiva sobre la muerte en la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 527-538. <https://doi.org/10.5209/RCED.53448>
- Ramos-Pla, A. y Camats, R. (2019). Consideraciones generales respecto a la necesidad de practicar una pedagogía sobre la finitud humana en la educación formal. Estudio de caso. *Educación*, 55(1), 273-290. <http://doi.org/10.5565/rev/educar.950>
- Ramos-Pla, A., Gairín, J. y Camats, R. (2018). Principios prácticos y funcionales en situaciones de muerte y duelo para profesionales de la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 21-33. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2018.16.1.002>
- Rodríguez, P., Herrán, A. y Cortina, M. (2013). Antecedentes de la pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(2), 175-195.
- Rodríguez, P., Herrán, A. y Cortina, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XX1*, 18(1), 189-212. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12317>
- Rodríguez, P., Herrán, A. y Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.628>
- Rodríguez, P. Herrán, A. y Miguel, V. (2020a). The inclusion of death in the curriculum of the Spanish regions. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(1), 37-55. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1732192>
- Rodríguez, P., Herrán, A., Pérez, G. y Sánchez, J. C. (2020b). What do teachers think of death education? *Death Studies*, 46(6), 1518-1528. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1817176>
- Rodríguez Munar, O., Paz, E. y Osorio, D. A. (2020). Pedagogía de la muerte en la escuela: Una tarea pendiente. *Educación y Ciudad*, (39), 121-129. <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2338>
- Santamaría, I. y Stuardo, M. (2018). Una mirada a prácticas docentes desde un marco de justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 177-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.009>
- Sevilla-Casado, M. y Ferré-Grau, C. (2013). Ansiedad ante la muerte en enfermeras de Atención Sociosanitaria: Datos y Significados. *GEROKOMOS*, 24(3), 109-114. <http://dx.doi.org/10.4321/S1134-928X2013000300003>
- Solomon, S., Testoni, I. y Bianco, S. (2017). Clash of civilizations? Terror management theory and the role of the ontological representations of death in contemporary global crisis. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 24, 379-398. <https://doi.org/10.4473/TPM24.3.5>
- Stylianou, P. y Zembylas, M. (2016). Dealing with the concepts of “Grief” and “Grieving” in the classroom: children’s perceptions, emotions, and behaviour. *Omega. Journal of death and dying*, 77(3), 240-266. <http://doi.org/10.1177/0030222815626717>
- Stylianou, P. y Zembylas, M. (2021). Engaging with issues of death, loss, and grief in elementary school: Teachers’ perceptions and affective experiences of an in-service training program on death education in Cyprus. *Theory & Research in Social Education*, 49(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1841700>
- Testoni, I., Ronconi, L., Palazzo, L., Galgani, M., Stizzi, A. y Kirk, K. (2018). Psychodrama and Moviemaking in a Death Education Course to Work Through a Case of Suicide Among High

- School Students in Italy. *Frontiers in Psychology*, 10(9), 441.
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00441>
- Testoni, I., Cordioli, C., Nodari, E., Zsak, E., Marinoni, G. L., Venturini, D. y Maccarini, A. (2019a). Language re-discovered: a death education intervention in the net between kindergarten, family and territory. *Ital. J. Sociol. Educ.*, 11(1), 331–346. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2019-1-16>
- Testoni, I., Piscitello, M., Ronconi, L., Zsák, É, Iacona, E. y Zamperini, A. (2019b). Death education and the management of fear of death via photo-voice: an experience among undergraduate students. *Journal of Loss and Trauma*, 24(5-6), 387-399.
<https://doi.org/10.1080/15325024.2018.1507469>
- Testoni, I. Palazzo, L., de Vincenzo, C. y Wieser, M. A. (2020). Enhancing existential thinking through death education: A qualitative study among high school students. *Behavioral Sciences* 10(7), e113.
<https://doi.org/10.3390/bs10070113>
- Thiemann, P., Quince, T., Benson, J., Wood, D. y Barclay, S. (2015). Medical students' death anxiety: severity and association with psychological health and attitudes toward palliative care. *Journal of Pain Symptom Manage*, 50(3), 335-342. <http://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2015.03.014>
- Tomás-Sábado J. y Gómez-Benito, J. (2005). Construction and Validation of the Death Anxiety Inventory (DAI). *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 108-114.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.108>
- Wallace, C. L., Cohen, H. L. y Jenkins, D. A. (2019). Transforming Students' Attitudes and Anxieties Toward Death and Loss: The Role of Prior Death Experiences. *Omega. Journal of death and dying*, 79(1), 52-71. <http://doi.org/10.1177/0030222817710140>
- Wu, M. M. (2020). Death education from an Hegelian perspective. *Death Studies*, 28, 1-11.
<https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1716885>

Breve CV de los/as autores/as

Ernesto Colomo Magaña

Doctor en Ciencias de la Educación, Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas, Pedagogo y Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Málaga. Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Es miembro del Grupo de Investigación en Innovación y Tecnología Educativa -INNOEDUCA- de la Universidad de Málaga. Email: ecolomo@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3527-7937>

Vicente Gabarda Méndez

Doctor en Estudios Sociales y Políticos de la Educación, Máster en Profesor de Educación Secundaria y Licenciado en Pedagogía por la Universitat de València. Actualmente, es Profesor ayudante doctor del Departament de Didàctica i Organització Escolar y Secretario de este mismo Departamento. Es miembro del Grupo de investigación CRIE (Currículum, Recursos e Instituciones Educativas, GIUV2013-105) de la Universitat de València y del Grupo de Investigación en Innovación y Tecnología Educativa -INNOEDUCA- de la Universidad de Málaga. Email: Vicente.Gabarda@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6159-5173>

Andrea Cívico Ariza

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, Máster en Criminalidad e Intervención Social en Menores y Diplomada en Trabajo Social por la Universidad de Málaga. Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Es miembro del Grupo de Investigación en Innovación y Tecnología Educativa -INNOEDUCA- de la Universidad de Málaga. Email: andrecivico@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3094-5841>

Nuria Cuevas Monzonís

Doctora en Ciencias de la Educación, Máster de Educación Inclusiva e Intercultural y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Valencia. Profesora adjunta en la Universidad Internacional de La Rioja. Es miembro del Grupo de Investigación en Innovación y Tecnología Educativa -INNOEDUCA- de la Universidad de Málaga. Email: nuria.cuevas@uni.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9366-3038>