



**IDENTIDAD DOCENTE Y RESILIENCIA PEDAGÓGICA TRAS EL  
DUELO. EL PAPEL DE LA ARTETERAPIA DESDE LA ÉTICA DEL  
CUIDADO**

***TEACHER IDENTITY AND PEDAGOGICAL RESILIENCE AFTER  
BEREAVEMENT: THE ROLE OF ART THERAPY WITHIN THE ETICS  
OF CARE***

BELÉN RUBIO-MACHUCA  
*Universidad de Huelva*

MARÍA DEL CARMEN MORÓN-MONGE  
*Universidad de Huelva*

FRANCISCO JAVIER GARCÍA PRIETO  
*Universidad de Huelva*

JUAN ALBERTO ROMÁN BETINCUAGA  
*Universidad de Huelva*

Recibido: 30-10-2025

Aceptado: 18-11-2025

RESUMEN

El presente estudio analiza la relación entre duelo, resiliencia e identidad docente, así como el potencial de técnicas biográfico-narrativas creativas, en particular la arteterapia, como herramienta pedagógica para la exteriorización y la reconstrucción emocional. Desde un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, se realizaron grupos focales

en tres centros educativos de la provincia de Huelva con 23 docentes, aplicando un análisis tendencial complementado con un análisis de evidencias. Los resultados muestran que el duelo y la resiliencia transforman la práctica docente, al asumirse la vulnerabilidad como elemento formativo y de crecimiento personal y comunitario. El profesorado resignifica la pérdida integrando valores de cuidado, empatía y acompañamiento, consolidando una identidad profesional más humana y reflexiva. Asimismo, la resiliencia pedagógica se manifiesta como competencia comunitaria, sustentada en las redes de apoyo entre compañeros. El ámbito expresivo de la arteterapia con enfoque pedagógico surge como un recurso eficaz para favorecer la autoconciencia y reconstruir el sentido vital. Los hallazgos evidencian la necesidad de incorporar la Pedagogía de la Muerte y el Duelo en la formación inicial y permanente del profesorado, situando al docente como protagonista en el acompañamiento y en el desarrollo de prácticas educativas humanizadoras.

*Palabras clave:* Arteterapia; Identidad docente; Pedagogía de la muerte; Desarrollo profesional docente; Acompañamiento educativo; Resiliencia pedagógica.

#### ABSTRACT

This study examines the relationship between bereavement, resilience, and teacher identity, as well as the potential of creative biographical-narrative techniques, particularly art therapy, as pedagogical tools for emotional expression and reconstruction. Adopting a qualitative phenomenological approach, the research was conducted through focus groups in three educational centers in the province of Huelva, with a sample of 23 teachers. A trend analysis was carried out, complemented by an evidential analysis of participants' testimonies. The findings reveal that bereavement and resilience transform teaching practice, with vulnerability being recognized as a formative element and a source of personal and communal growth. Teachers reinterpret loss by integrating values of care, empathy, and accompaniment, thereby consolidating a more humane and reflective professional identity. Likewise, pedagogical resilience emerges as a collective competence sustained by networks of peer support. The expressive dimension of pedagogically oriented art therapy proves to be an effective resource for fostering self-awareness and reconstructing a sense of meaning and purpose. The study highlights the need to incorporate Pedagogy of Death and Bereavement Education into both initial and continuing teacher training, positioning teachers as key agents in emotional accompaniment and in the development of humanizing educational practices.

*Keywords:* Art therapy; Educational accompaniment; Pedagogy of death; Pedagogical resilience; Teacher identity; Teacher professional development.

## I. INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo no es ajeno a la pérdida. Los procesos de duelo son comunes entre alumnado, claustro y comunidad escolar. Estas pérdidas varían

desde el fallecimiento de un miembro hasta cambios significativos en la estructura escolar o eventos traumáticos (Colomo-Magaña et al., 2023). La gestión y el acompañamiento del duelo resultan esenciales para mantener un ambiente de bienestar (Colomo-Magaña et al., 2024; Testoni et al., 2021). La Pedagogía de la Muerte facilita la comprensión de la pérdida de manera integral y el desarrollo de recursos para afrontarla (De la Herrán et al., 2024).

La identidad docente se construye de forma dinámica, integrando experiencias personales, formativas y profesionales (Figueroa-Céspedes et al., 2022; Goodson, 2003; Otondo y Escobar, 2021). La trayectoria vital del profesorado actúa como sustrato que articula la identidad, permitiendo comprender cómo afrontan los procesos de pérdida. Es un proceso continuo de interacción entre biografía, experiencia y contexto sociocultural (Day y Kington, 2008; Kelchtermans, 2009). No es una condición fija, sino un entramado de significados en transformación donde los momentos de pérdida reconfiguran el sentido de la enseñanza (Bolívar, 2006; Leitch, 2006).

Las vivencias de duelo, personales o compartidas, cuestionan certezas profesionales y activan procesos reflexivos que transforman la función docente (Beauchamp y Thomas, 2009; Flores y Day, 2006). En ese tránsito, el profesorado reconstruye su identidad y refuerza su dimensión ética y humana, reconociendo la vulnerabilidad como parte constructiva del desempeño (Day, 2012).

Explorar la identidad docente desde el duelo y la resiliencia implica comprender procesos de transformación personal con repercusión profesional (Villalobos et al., 2024). Los aprendizajes resilientes que emergen tras la pérdida amplían la mirada pedagógica y fortalecen la identidad (Caballero-Julia et al., 2023; Day, 2012). Estos aprendizajes permiten revisar marcos de referencia y fortalecer el compromiso vocacional (Jakubovska y Butvilas, 2023). La identidad profesional se consolida al integrar lo vivido y lo enseñado, configurando un proceso de autoconocimiento ético (Imbernón, 2017; Marcelo y Vaillant, 2009).

En este escenario, el arte constituye un medio privilegiado para explorar la relación entre duelo, resiliencia e identidad docente (Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024). En el ámbito educativo persiste una carencia de recursos específicos para abordar la pérdida (Colomo-Magaña et al., 2022; Ramos-Pla et al., 2023; Serrano-Manzano et al., 2023), de modo que las intervenciones arteterapéuticas se configuran como herramientas idóneas para exteriorizar emociones difícilmente verbalizables y favorecer su elaboración simbólica (Guerra et al., 2018; Testoni et al., 2021).

Entre las técnicas más utilizadas destacan: la pintura y el dibujo libre; el psicodrama; la fotovoz (Testoni et al., 2019); o la arteterapia, que integra pintura

y exteriorización emocional (Mayo, 2018; Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024). Esta última se presenta como herramienta eficaz para reducir la ansiedad y favorecer la expresión emocional mediante el color y el trazo (Jaramillo Serna, 2020; Triviño-Cabrera y Vaquero-Cañestro, 2020). Participar en experiencias arteterapéuticas fomenta la reflexión, la resiliencia y el sentido de la pérdida (Guerra et al., 2018), generando espacios de acompañamiento comunitario (Testoni et al., 2019, 2021).

En el ámbito pedagógico, la arteterapia se centra en el relato biográfico y la experiencia vital (Del Río Diéguez y Torres, 2025; Goodson, 2003; Lage de la Rosa, 2020). No busca destrezas técnicas, sino la exteriorización de vivencias y aprendizajes significativos (Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024). Su carácter colaborativo la convierte en técnica idónea para explorar el duelo, la resiliencia y la identidad docente (Beauchamp y Thomas, 2009; Jaramillo Serna, 2020; Miras-Ruiz, 2023; Triviño-Cabrera y Vaquero-Cañestro, 2020).

Los fundamentos arteterapéuticos se apoyan en la consideración del arte como mediador entre emoción, pensamiento y acción (Kramer, 1971; McNiff, 1992; Naumburg, 1950). La interpretación de las producciones requiere atender al color, el trazo y la composición, ya que las tonalidades, la gestualidad y la organización espacial se asocian a determinados estados emocionales y procesos de elaboración del duelo (Arnheim, 1954; Bayrak et al., 2024; Bazán, 2018; Dondis, 1973; Heller, 2004; Kandinsky, 1926; Maíllo y Acedo, 2019; Santos e Campos et al., 2020).

Este estudio tiene por finalidad analizar, mediante la exteriorización emocional que genera la arteterapia, las experiencias de duelo de docentes en activo de la provincia de Huelva y su influencia en la identidad docente. Como objetivos específicos: (1) indagar en los aspectos identitarios asociados a la pérdida y resiliencia pedagógica, comprendiendo su impacto en la práctica profesional; y (2) profundizar a través de la arteterapia en cuestiones asociadas a la identidad y resiliencia docentes.

## II. DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio se adscribe al paradigma interpretativo cualitativo, orientado a comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias vitales y profesionales (García-Bellido, 2024; Taylor y Bogdan, 1987). Desde una perspectiva fenomenológica se explora la vivencia subjetiva del profesorado, atendiendo a la complejidad emocional y simbólica que emerge del duelo y la

resiliencia y repercute en la práctica educativa. El objetivo no es la generalización, sino la comprensión profunda y contextualizada de los significados atribuidos por los participantes dada la naturaleza del fenómeno.

El principal instrumento de recogida de información son los grupos focales, concebidos como espacios de interacción comunitaria que favorecen la construcción de significados y la exteriorización emocional.

Para reforzar la validez interna mediante triangulación metodológica, se incorporan tres estrategias complementarias: la técnica de arteterapia con finalidad pedagógica; la observación participante externa, con un investigador parcialmente integrado en el contexto; y el contraste de un observador no participante que analiza las videograbaciones para registrar de forma sistemática comportamientos, gestos, narrativas y silencios. Además, al complementarse con una dinámica arteterapéutica, se contó con la presencia de un especialista en intervención socio-comunitaria, cuyas propuestas fueron previamente validadas por una psicóloga especialista en duelo.

## 1. PARTICIPANTES

Se aplicó un muestreo intencional no probabilístico, seleccionando tres centros educativos de la provincia de Huelva: uno de difícil desempeño (8 participantes: 2 hombres y 6 mujeres), otro de nueva creación (9 participantes: 3 hombres y 6 mujeres) y un tercero con trayectoria consolidada (6 mujeres). Participaron en total 23 docentes con edades comprendidas entre los 28 y los 55 años, y entre 2 y 20 años de servicio. No se busca la generalización, sino la significatividad derivada de la riqueza de los casos estudiados. Se desarrollaron seis sesiones de grupos focales, dos por cada centro.

El desequilibrio de género refleja la composición real del profesorado en España, donde el 82,3 % en educación primaria son mujeres, lo que puede influir en las formas de vivenciar el duelo y en los procesos identitarios. En cuanto a la edad y experiencia, los docentes veteranos tienden a resignificar la pérdida, mientras que los más jóvenes muestran mayor apertura hacia la temática y el uso de la arteterapia como recurso de gestión emocional (Méndez-Suárez et al., 2023; Metzl y Shamai, 2021). Estos factores actúan como variables relacionales que modulan la vivencia del duelo y la construcción de la identidad docente.

## 2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Se empleó como técnica principal de recogida de información el grupo focal, guiado por un guion estructurado (Puskás et al., 2023; Serrano-Manzano et al., 2023), que permitió profundizar en la vivencia subjetiva del duelo y la resiliencia docente.

De forma complementaria e innovadora, se incorporó la arteterapia con finalidad pedagógica, favoreciendo la expresión emocional y la canalización simbólica de experiencias a través de producciones artísticas (Mayo, 2018; Pierre-Klein, 2008). Para ello se utilizó la acuarela, cuya fluidez, acompañada de una selección musical introspectiva, favoreció la exteriorización personal.

El guion y las técnicas fueron sometidos a juicio de expertos en metodología de investigación, psicología clínica e investigación sociocultural, quienes valoraron la coherencia interna de las preguntas y la idoneidad de las técnicas para la expresión sensible, obteniéndose una valoración favorable en todos los casos. Las preguntas de los grupos focales fueron las siguientes:

- ¿Cómo han influido las experiencias personales de pérdida en tu forma de comprender y ejercer la docencia, tanto a nivel personal como profesional?
- ¿Qué aspectos de tu identidad docente se han visto más implicados o transformados ante situaciones de duelo o acompañamiento emocional?
- ¿Qué aprendizajes resilientes consideras que han surgido de esas experiencias y cómo podrían trasladarse a la práctica educativa?
- ¿Cómo ha contribuido la creación artística dentro del proceso de arteterapia a expresar o resignificar las emociones vinculadas al duelo?

## 3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

El trabajo de campo combinó grupos focales y una dinámica arteterapéutica en cada centro participante. En cada centro se desarrollaron dos sesiones separadas por un intervalo aproximado de dos días: en la primera se realizó el grupo focal, con una duración media de 60 a 90 minutos, que constituyó el eje central del análisis cualitativo, y en la segunda se integró la propuesta arteterapéutica.

Esta secuencia permitió activar relatos verbales y significados compartidos en el diálogo grupal y, posteriormente, profundizar en la elaboración simbólica de las experiencias de duelo sin someter al profesorado a la misma carga emocional en diferentes jornadas. La dinámica arteterapéutica, basada en la creación

con acuarela y acompañamiento musical introspectivo, facilitó la expresión simbólica de las vivencias y fue analizada posteriormente por un experto en didáctica de la creación plástica con formación arteterapéutica. Esta técnica facilitó la triangulación entre el contenido verbal expresado en los grupos focales, la propia producción artística, y la explicación discursiva de la misma.

Las sesiones fueron grabadas y analizadas mediante un sistema de doble observación: un observador participante externo, encargado de guiar y registrar la dinámica grupal, y un observador no participante, que documentó de forma independiente aspectos verbales, gestuales y emocionales, reforzando la fiabilidad interpretativa.

El material fue sometido a un doble análisis. En primer lugar, se efectuó un análisis de tendencias general de grupo por centro, aplicando un sistema categorial creado y validado por tres expertos en pedagogía de la muerte, metodología y duelo. Posteriormente, se realizó un análisis de evidencias, categorizando y codificando toda la información con el software MaxQda 24.

De manera complementaria, se incorporó un segundo sistema de categorías orientado al análisis de los elementos plásticos (color y forma), validado por dos expertos en didáctica de la educación plástica, uno de ellos con formación en arteterapia. El estudio siguió un protocolo ético riguroso, garantizando la privacidad, la autonomía y el bienestar emocional de los participantes mediante consentimiento informado.

La Tabla 1 sintetiza el sistema de categorías diseñado para el análisis discursivo de los grupos focales, articulando los ejes de identidad docente y resiliencia pedagógica en distintos niveles de desarrollo acompañados de sus indicadores.

*Tabla 1. Sistema de categorías para el análisis discursivo*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Indicadores observables</b>	<b>Niveles de consecución (1-3)</b>
1. Identidad docente	1.1 Narrativa biográfica y sentido vocacional	Relatos personales de duelo que configuran la vocación docente y su forma de enseñar.	Nivel I: Relatan experiencias personales sin conexión educativa. Nivel II: Vinculan pérdidas y resiliencia con valores pedagógicos. Nivel III: Integran su biografía en la identidad docente de modo reflexivo.

	1.2 Valores y coherencia ética	Principios morales vinculados a la práctica educativa.	Nivel I: Exponen valores sin relación con la práctica. Nivel II: Los asocian a decisiones pedagógicas. Nivel III: Son coherentes con sus valores, consolidándolos en su acción docente.
	1.3 Integración personal-profesional	Armonía entre la esfera personal, emocional y profesional.	Nivel I: Disonancia entre ambas. Nivel II: Influencia mutua. Nivel III: Equilibrio entre ambas esferas.
2. Resiliencia pedagógica	2.1 Recursos personales y estrategias resilientes	Estrategias de afrontamiento, autoeficacia y autocompasión aplicadas a la práctica pedagógica.	Nivel I: Estrategias personales limitadas. Nivel II: Uso consciente en situaciones adversas. Nivel III: Aplicación pedagógica de recursos resilientes.
	2.2 Recursos relacionales	Redes de apoyo y colaboración entre docentes.	Nivel I: No interaccionan con compañeros. Nivel II: Reconocen su valor. Nivel III: Participan activamente en redes de colaboración.

La Tabla 2 presenta el sistema de categorías específico para el análisis arteterapéutico, organizado en torno a elementos narrativos, gráficos y simbólicos que permiten vincular las producciones plásticas con las experiencias de duelo y resiliencia.

Tabla 2. *Sistema de categorías para el análisis arteterapéutico*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Descriptorios</b>	<b>Indicadores</b>
1. Elementos narrativos	1.1. Tipos de duelos y experiencias	Elementos biográficos.	Pérdidas, ganancias, obstáculos, transformación, resiliencia.

2. Elementos gráficos	2.1. Color y componentes emocionales	Teoría del color y significado emocional.	Gamas frías/cálidas, emociones positivas/negativas, intensidad cromática.
	2.2 Gestualidad y dibujo	Técnica y ejecución.	Grosor y continuidad del trazo, proporción, equilibrio espacial, bordes definidos o quebrados.
3. Símbolos y metáforas	2.3 Arquetipos y representaciones simbólicas	Metáforas visuales y símbolos naturales.	Tierra, agua, fuego, luz/oscuridad, caminos, renacimiento, equilibrio, conflicto.
4. Fases de duelo	2.4 Representaciones visuales del proceso	Fase del proceso de duelo.	Aceptación, cambio, superación, resiliencia.

### III. RESULTADOS

El análisis se ha realizado de forma comparativa entre los tres grupos focales. Se han identificado patrones comunes en torno a las categorías: identidad docente, pérdida y reconstrucción emocional, y resiliencia pedagógica.

#### 1. IDENTIDAD DOCENTE

La rememoración de experiencias de duelo permitió aflorar sentimientos de tristeza, amor, esperanza y agradecimiento. Las pérdidas abarcan fallecimientos, separaciones, cambios de centro o ciudad y de la propia esencia. Compartir vivencias personales y profesionales generó un clima de confianza donde expresar miedos e inquietudes. Quienes en su infancia vivieron la omisión familiar ante la pérdida destacaron la importancia de hablar del duelo en la escuela y de respetar las necesidades de los menores de ver al ser fallecido o de formular preguntas para calmar su ansiedad.

Al hablar de muerte predominan la gratitud y la conmemoración de la vida como experiencia transformadora. Las pérdidas más frecuentes fueron las de las abuelas, figuras significativas en el proceso de crianza y transmisión de valores. Su ausencia genera un impacto emocional compartido, al representar vínculos de ternura, protección y estabilidad. En menor medida aparecieron pérdidas parentales, que suscitaron duelos complejos por la necesidad de mantener una aparente normalidad.

Las maestras y madres se describen como sostén familiar, sin apenas espacio para elaborar su pérdida. Expresan sobrecarga y falta de comprensión hacia sus necesidades personales y laborales, marcadas por la exigencia de seguir al frente. También emergen vivencias ligadas a la pérdida del yo en la maternidad y al duelo por amistades, que transforman la percepción de la vida y la muerte hacia una visión más reflexiva y esperanzada.

### 1.1. Narrativa biográfica y sentido vocacional

En la Tabla 3 se recogen los niveles de desarrollo de la narrativa biográfica y del sentido vocacional, así como fragmentos de discurso representativos de cada centro que ilustran cómo el duelo se integra en la construcción de la identidad docente.

Tabla 3. *Tendencias y evidencias: Narrativa biográfica y sentido vocacional*

	CEIP I	CEIP II	CEIP III
<b>Nivel I</b>	F= 1. “S2: Podemos acompañar, pero ponerse en el lugar del otro y saber que sienten es complicado”.	F=2. “S17: no sé muy bien cómo llevarlo conmigo”	F=0
<b>Nivel II</b>	F= 3. “S3: Cada persona necesita cosas distintas, y todas son igual de válidas”. “S4: empatizo con la gente”	F=9 “S9: La muerte y el duelo salen, lo tratamos con prudencia, pero no desatendemos al alumnado” S8: Yo el año pasado viví una pérdida de mi mascota y una situación familiar que me marcó mucho, al poco tiempo le pasó a un alumno, y necesité estar para él, porque nadie entendía su dolor tan profundo, pero perdió a un miembro de su familia, en este caso perruno.	F=14 “S22: trabajamos las emociones, la tristeza y alegría, la normalización y los valores de respeto y empatía por lo que viven los demás. S20: los duelos que tienen son cada vez más frecuentes por una sociedad tan desconectada, y ellos son tan frágiles. Trabajamos mucho en la regulación emocional.

Nivel III	F= 12	F=0	F=5
	<p>S7: “El duelo está presente en nosotros y en ellos todos los días e intentamos acompañar sin juzgar, en base a cuestiones que hemos aprendido de nosotros mismos o del trabajo en el centro”</p> <p>“S1: aquí en un mismo año tuvimos muchas separaciones de pareja, y claro cuando lo vive un niño te ves tan reflejado...”</p> <p>“S4: Sus historias pasan a ser nuestras historias, porque te las llevas a casa siempre buscando cómo apoyarlos”</p> <p>“S2: Todo lo que he vivido a nivel personal me hace dar muchas vueltas para aliviar el dolor que puedan sentir ellos; “S5: el rol de cuidado viene de mi abuela materna”</p>		<p>S23: “Cuando empecé con todo esto pensé que no podría con tanto, pero pasan los años y lo vivido te cambia, acabas comprendiendo que educar es más que solo enseñar”</p> <p>“S19: el que falleciese mi padre me marcó muchísimo el curso pasado, después le pasó a una alumna, e hice todo el proceso de acompañarla a ella, no quería que lo viviese en soledad.”</p> <p>“S22: sobre todo la crianza de mi abuela y cómo lo hizo con nosotros me inspira a cuidar de esa forma”</p>

Nota. CEIP = Colegio de Educación Infantil y Primaria; F = frecuencia de fragmentos codificados; S = docente participante.

Los resultados evidencian una integración progresiva entre las experiencias de pérdida y la construcción del sentido identitario. En los tres centros el profesorado reconoce que el duelo ha transformado su manera de entender la enseñanza y ha reforzado una vocación orientada al cuidado y la comprensión del otro, configurando una identidad más humana y reflexiva donde la vivencia personal actúa como motor pedagógico.

## 1.2. Valores y coherencia ética

La Tabla 4 sintetiza los niveles y evidencias relativos a los valores y la coherencia ética, permitiendo observar cómo el compromiso moral del profesorado se traduce en prácticas de cuidado y acompañamiento ante el duelo.

Tabla 4. *Tendencias y evidencias: Valores y coherencia ética*

	CEIP I	CEIP II	CEIP III
<b>Nivel I</b>	F=0	F= 2. “S12: a veces no sabes si puedes hablar o dejarlo pasar” “S15: las familias... nunca sabes”	F=0
<b>Nivel II</b>	F=7 “S6: para atender a todos celebraría el día de la familia”	F=12. “S9: La muerte y el duelo salen, lo tratamos con prudencia, pero no desatendemos al alumnado”	F=9. “S22: a nivel emocional se hace mucho por ellos, pero a nivel de duelo... solo lo hacemos de forma individual por intuición”;
<b>Nivel III</b>	F=15 “S5: este centro es duelo constante, apoyamos al alumnado en todo, como podemos” “S1: “aquí todos los días lo hacemos, y nos preocupamos y acompañamos a los niños” “S8: la prioridad es que ellos se desarrollen como personas, y eso incluye los duelos de un entorno tan complejo”; “S3: aquí actuamos como madres o abuelas, lo nuestro es cuidar”	F=0	F=2. “S23: Cada decisión que tomamos tiene que cuidar y eso también es educar”

Nota. CEIP = Colegio de Educación Infantil y Primaria; F = frecuencia de fragmentos codificados; S = docente participante.

En los tres centros se identifica una ética del cuidado que orienta la acción educativa, aunque con distintos grados de consolidación. Mientras que en el CEIP I el acompañamiento ante el duelo forma parte de la práctica cotidiana, en el CEIP II y el CEIP III se encuentra en proceso de desarrollo y, en este último, más focalizado en un grupo concreto de docentes. En todos los casos, la experiencia de pérdida y resiliencia refuerza el compromiso ético con el bienestar del alumnado.

### 1.3. Sentido atribuido al duelo y la resiliencia

La Tabla 5 organiza los niveles y evidencias vinculados al sentido que atribuido al duelo y a la resiliencia, mostrando cómo las pérdidas personales se resignifican en clave de aprendizaje vital y profesional.

**Tabla 5**

*Tendencias y evidencias: sentido atribuido al duelo y la resiliencia*

	<b>CEIP I</b>	<b>CEIP II</b>	<b>CEIP III</b>
<b>Nivel I</b>	F=0	F=0.	F=1 S19: A veces no cuento nada por no cargar más”
<b>Nivel II</b>	F=5 S6: “A nivel personal y a nivel de colegio, he aprendido mucho, y me he quedado con todo lo bueno que me han enseñado esas cosas, y las personas”	F= 12. “S9: Tuve una pérdida muy fuerte cuando era niña. Y ahora lo veo desde la aceptación, soy sensible a estos casos, pero hay que usarlos como aprendizaje para aprender a llevar las cosas” “S16: las situaciones feas nos enseñan a seguir, y a valorar, y se trata de que intentemos inculcar ese valor”	F= 10. “S20: Todo esto son aprendizajes, cosas que nos sirven para ir avanzando en la vida personal y profesional” “S21: aprendes a gestionarlo para no caer tú también” “S22: con ellos buscamos normalizar, paliar, pero somos impacientes en verlos bien”

<b>Nivel III</b>	F=13 “S3: “vas aprendiendo a gestionarte tú y aprendes a hacerlo contigo y con los demás” “S2: la resiliencia es el mayor aprendizaje de vida que podemos transmitirles” “S5: que puedan repone-erse y llegar lejos a pesar de lo que viven en su entorno primario”	F=1	F= 3 “S19: he aprendido que, si no me cuido, no puedo cuidar de los demás”
------------------	--	-----	---

Nota. CEIP = Colegio de Educación Infantil y Primaria; F = frecuencia de fragmentos codificados; S = docente participante.

La vivencia personal de la pérdida repercute directamente en la práctica docente, impulsando la integración entre las dimensiones personales y profesionales. En el CEIP I se observa un equilibrio más consolidado, fruto de procesos de adaptación y aceptación compartidos, mientras que en los CEIP II y III la gestión emocional, aunque reflexionada, aún no se traduce de forma sistemática en la práctica. En conjunto, el duelo interiorizado favorece un acompañamiento educativo más consciente.

## 2. RESILIENCIA PEDAGÓGICA

### 2.1. Recursos personales

La Tabla 6 presenta los niveles de recursos personales puestos en juego por el profesorado (estrategias de afrontamiento, autoeficacia y autocompasión), junto con evidencias que muestran su transferencia gradual al acompañamiento educativo.

Tabla 6. *Tendencias y evidencias: recursos personales*

	<b>CEIP I</b>	<b>CEIP II</b>	<b>CEIP III</b>
<b>Nivel I</b>	F=1. S2: “yo no sabría actuar”	F=2. “S15: nunca me ha pasado no sé qué hacer”	F=0
<b>Nivel II</b>	F=3.	F=8	F= 7.

	<p>“S5: “primero abrazar, calmar y hablar de lo que ha pasado”</p> <p>“S1: hablamos con la psicóloga y ella con ellos”</p>	<p>“S17: ser la escucha para el que lo necesite”</p> <p>“S14: se trabajan las emociones en el aula para ayudarles a vivir con todas las realidades”</p>	<p>“S22: el recurso eres tú, lo que hagas o lo que hables con tus compañeros...”</p> <p>“S21: cuentos para comprender que forma parte del ciclo de la vida”</p>
<b>Nivel III</b>	F=13.	F=1.	F=0
	<p>“S8: A partir de saber la situación empecé a empatizar y a aprender a llevar la situación como podía, apoyar a la familia, y a estar pendientes de los alumnos...”</p> <p>“S6: hacían dibujos, busqué el cuento de vacío, la orientadora, vinieron psicólogos...”</p>	<p>“S9: para las familias con necesidades educativas, tengo una carta, la del viaje a Holanda, la utilizo para que acepten dónde están y sepan disfrutar de sus vidas de nuevo”</p>	

Nota. CEIP = Colegio de Educación Infantil y Primaria; F = frecuencia de fragmentos codificados; S = docente participante.

El profesorado va incorporando sus estrategias personales de afrontamiento al ámbito pedagógico, aunque con ritmos diferenciados. En el CEIP I la empatía, la autoeficacia y la autocompasión se aplican de forma más consciente, mientras que en el CEIP II y el CEIP III este proceso se encuentra en construcción. En todos los casos, el duelo y los aprendizajes resilientes favorecen la gestión emocional, la escucha y la normalización del duelo como parte de la educación emocional.

## 2.2. Recursos relacionales

La Tabla 7 recoge los niveles y evidencias relativos a los recursos relacionales, evidenciando la importancia de las redes de apoyo entre docentes y de la cultura de cuidado colectivo en el afrontamiento del duelo.

Tabla 7. *Tendencias y evidencias: recursos relacionales*

	CEIP I	CEIP II	CEIP III
<b>Nivel I</b>	F=0	F=0	F=1. “S23: a veces prefiero ni preguntar por no remover”
<b>Nivel II</b>	F=2 “S3: también tenemos a la orientadora...”	F= 8 “S14: dentro de los claustros vivimos experiencias personales que nos condicionan, para bien y mal.	<b>F=5</b> “S22: Las conozco y sé cómo están, dejo espacio y luego busco para dar un abrazo”
<b>Nivel III</b>	F=9 “S6: todos los lunes tenemos una reunión. Yo creo, después de muchos años, creo que esta reunión yo no la hago por decir solamente cosas. Yo también lo hago porque nos desahogamos, y nos apoyamos muchísimo”	F=1. “S11: el grupo de compañeros te sostienen, si te caes te ayudan a levantar”	F=2 “S18: para mí no son solo compañeras de trabajo, por eso es un duelo irme del colegio, y va a ser un trabajo también. Porque yo con ellas me siento en casa” “S21: son mi segunda familia, lo que vivo lo comparto”

Nota. CEIP = Colegio de Educación Infantil y Primaria; F = frecuencia de fragmentos discursivos codificados en cada nivel y centro; S = docente participante.

La creación de redes de apoyo constituye un elemento clave para la resiliencia docente. En los tres centros se observan dinámicas de colaboración que favorecen la cohesión del claustro, más consolidadas en el CEIP I y de carácter todavía informal en los CEIP II y III. La pérdida compartida impulsa la cooperación y configura una cultura de cuidado colectivo que refuerza los vínculos profesionales y emocionales.

### 2.3. Análisis de producciones artísticas

La Tabla 8 ofrece una visión comparativa de las producciones artísticas, relacionando componentes emocionales, gestualidad, fases del duelo y símbolos empleados, lo que permite interpretar las obras en clave de resiliencia pedagógica e identidad docente.

Tabla 8. *Análisis de producciones artísticas*

<b>Participante</b>	<b>Componentes emocionales y color</b>	<b>Gestualidad, dibujo</b>	<b>Representación de las fases de duelo</b>	<b>Símbolos, metáforas e interacciones sociales</b>
<b>S1</b>	Colores claros y vibrantes.	Corazón equilibrado, trazo seguro y técnica húmeda desbordante.	Duelo superado y transformador en positivo.	Interacciones sociales equilibradas.
<b>S2</b>	Colores cálidos y terrenales.	División equilibrada, pincelada firme.	Duelo superado, transformación positiva.	Palabras en verde y amarillo simbolizan aprendizaje resiliente.
<b>S3</b>	Colores vibrantes, predominancia terrenal.	Trazo firme, pincelada fuerte en izquierda y fluida en derecha.	Duelo superado y transformador.	Rejilla cuadrículada representa la pérdida.
<b>S4</b>	Colores apagados, contraste bajo.	Trazo dubitativo, línea divisoria discontinua.	Duelo presente en proceso de cambio.	Representa pérdida familiar en tonos oscuros.
<b>S5</b>	Gama terrenal, colores vivos.	Técnica fluida, peso en la izquierda.	Duelo positivo en avance.	Interacciones sociales en tonos oscuros.
<b>S6</b>	Tonos oscuros con matices rojos.	Trazos expresivos, bordes marcados.	Duelo activo iniciando cambio positivo.	Negro por abuelos, rojo por amor filial.
<b>S7</b>	Colores apagados, desbordamiento de forma.	Trazo remarcado sin dirección clara.	Duelo emocional activo.	Dolor emocional en interacciones sociales.
<b>S8</b>	Tonos claros apastelados.	División horizontal, pinceladas expresivas.	Duelo superado y simbólico.	Frase simbólica: 'La pérdida salpica'.

<b>S9</b>	Colores apastelados, parte positiva dominante.	Trazo firme, color contenido.	Duelo simbólico y transformador.	Vuelo de pájaro, espiritualidad y ganancia posterior.
<b>S10</b>	Tonos oscuros y vibrantes.	División horizontal desigual, trazo expresionista.	Duelo presente, inicio transformador.	Pérdida de mascota, naturaleza como calma.
<b>S11</b>	Colores apagados y pasteles.	Trazo expresivo, división vertical segura.	Duelo transformador	Duelo integral entre pérdida y ganancia.
<b>S12</b>	Colores claros y vivos.	Pincelada fluida, división quebrada.	Duelo simbólico en cambio.	Línea oscura por pérdida de abuela; carretera zigzag laboral.
<b>S13</b>	Contraste alto, tonos vibrantes.	Corazón con palabras interiores.	Duelo transformador.	Accidente y resiliencia posterior.
<b>S14</b>	Tonos naturales y apastelados.	Corazón con división diagonal dirigida.	Duelo presente en proceso positivo.	Espirales y luz central simbolizan esperanza.
<b>S15</b>	Tonos cálidos, color desbordado.	Corazón formado, trazo expresivo.	Duelo presente y en avance positivo.	Oscuros por abuelos, rojos por amor y tiempo compartido.
<b>S16</b>	Colores apagados, gama natural.	División quebrada, dibujo seguro.	Duelo positivo y reflexivo.	Reloj como símbolo del valor del tiempo.
<b>S17</b>	Colores cálidos bajo contraste.	División vertical desplazada, trazo dubitativo.	Duelo presente en transformación.	Corazones pequeños simbolizan resiliencia.
<b>S18</b>	Gama cálida y natural.	Trazo seguro, división ondulada.	Duelo presente con cambio positivo.	Alas, frutos y esperanza por amigos perdidos.
<b>S19</b>	Colores fríos, alto contraste.	Trazos seguros dentro de la forma.	Duelo positivo transformador.	Mar y corazones como paz

				y vínculo familiar.
<b>S20</b>	Colores claros en gama natural.	División ondulada, trazo remarcado.	Duelo simbólico y emocional.	Tormenta y mar: resiliencia.
<b>S21</b>	Tonos naturales apagados.	Corazón contorneado, división diagonal.	Duelo evolucionando en positivo.	Luz, planta, tierra y arcoíris: resiliencia familiar.
<b>S22</b>	Colores equilibrados, gama natural.	División ondulada desplazada.	Duelo positivo y transformador.	Ave fénix, flores y Kintsugi como superación.

El análisis visual de la producción arteterapéutica permite explorar dimensiones simbólicas que trascienden lo representativo. En la primera categoría, el color, se observan gamas cromáticas asociadas a emociones positivas, negativas o neutras.

En los corazones donde predominan tonalidades terrenales, verdes y azules, se evidencian vínculos con elementos naturales que simbolizan calma, paz y resiliencia. Cuando prevalecen colores intensos o vibrantes, se asocian a luz, crecimiento y fortaleza. Por el contrario, los tonos oscuros marcan el dolor y la aflicción provocados por la pérdida; así, los colores brillantes pueden expresar aceptación más activa del duelo, mientras que los oscuros o poco saturados remiten a melancolía o estancamiento emocional.

El segundo componente es el trazo o gestualidad, indicador del control emocional. Un trazo seguro, contenido y con bordes definidos se vincula a emociones relativamente reguladas, mientras que un trazo difuso, desbordado o impulsivo sugiere tristeza o descontrol afectivo. La presencia de trazos húmedos, más planificados, frente a trazos secos, más espontáneos, matiza la interpretación de las imágenes.

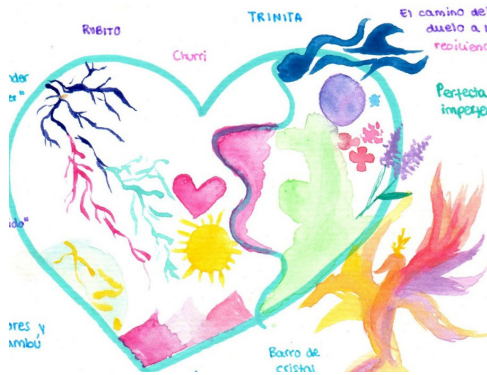
En tercer lugar, la línea que divide el corazón en pérdida y ganancia vital adquiere un valor simbólico. Las líneas rectas transmiten orden y separación tajante, asociada a duelos más activos, mientras que las curvas suavizan la transición entre lo positivo y lo negativo, expresando fluidez, aceptación e integración de emociones opuestas.

El peso visual otorgado a cada zona (mayor porcentaje de pérdida o de ganancia) indica el estado del duelo; se observa una tendencia resiliente, con predominio de lo positivo o cierto equilibrio entre ambas partes. Por último, símbolos como sol, mar, raíces u otros elementos, junto a metáforas como “des-

pués de la tormenta llega la calma”, el ave fénix o las grietas del Kintsugi, funcionan como arquetipos de reconstrucción emocional y crecimiento interior, consolidando una mirada resiliente y humanizada de la pérdida.

Las Figuras 1 a 4 recogen una selección de producciones artísticas especialmente significativas por la explicación práctica que permiten del proceso vivido en las sesiones y por la inclusión de elementos (colores, símbolos, composición) que hacen posible valorar la elaboración del duelo y el despliegue de la resiliencia docente.

Figura 1. *Producciones artísticas. S22.*



*Nota: S22: “El ave fénix como símbolo de resiliencia, y el kintsugi como reconstrucción personal”.*

Figura 2. *Producciones artísticas. S21*



*Nota: S21: “La flor que vuelve a florecer, el camino a recorrer juntos”.*

Figura 3. Producciones artísticas. S18.



Nota: S18: “Las alas son mi parte positiva, y el verde la esperanza, las expectativas de lo que siembro”.

Figura 4. Producciones artísticas. S20.



Nota: S20: “Después de la tormenta, siempre llega la calma”.

#### IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio revelan una comprensión transformadora de la identidad docente, en la que el duelo y la pérdida actúan como núcleos de aprendizaje ético, emocional y profesional. Lejos de asociarse únicamente al dolor, las experiencias de pérdida se configuran como espacios de reconstrucción pedagógica y refuerzo de la vocación de cuidado. Los relatos amplían las concepciones tradicionales de identidad docente (Day y Kington, 2008; Kelchtermans, 2009), situando la vulnerabilidad vivida como fuente de conocimiento y transformación, y respondiendo al planteamiento de quién soy y por qué enseño, contribuyendo a humanizar el vínculo con el alumnado (Day, 2012; Villalobos et al., 2024).

En relación con el objetivo 1, la literatura describe la identidad docente como un proceso de interacción entre biografía y experiencia que integra dimensiones personales, formativas y profesionales (Goodson, 2003). En los relatos del profesorado, esta identidad se concreta en historias de pérdida y gratitud vinculadas a abuelas y otras figuras de crianza, que muestran cómo la biografía y el contexto reorientan el sentido de enseñar y acompañar desde el cuidado (Beauchamp y Thomas, 2009; Flores y Day, 2006).

El contacto directo con la muerte y otras pérdidas genera un fuerte impacto emocional que lleva al profesorado a mirarse hacia dentro y replantearse su manera de ejercer la profesión. En línea con Bolívar (2006) y Figueroa-Céspedes (2022), estas crisis permiten revisar el quehacer docente, y este estudio añade que el duelo también enseña: enfrenta al profesorado con la dimensión más humana de su tarea y refuerza su compromiso ético.

La identidad docente se ve marcada por el cuidado, la sensibilidad y la empatía que emergen de la experiencia vital, constituyendo la base de una dimensión ética del acompañamiento. Este hallazgo se alinea con la Pedagogía de la Muerte (Colomo-Magaña et al., 2023; De la Herrán et al., 2024), que reivindica integrar la pérdida en el entorno educativo, con la idea de que el profesorado se desarrolla plenamente cuando integra lo vivido y lo enseñado (Imbernón, 2017; Marcelo y Vaillant, 2009).

En esta línea, los datos señalan que la resiliencia pedagógica no se construye en soledad, sino de forma comunitaria. Las redes de apoyo, la validación mutua y el cuidado compartido sostienen los procesos de reconstrucción identitaria (Caballero-Julia et al., 2023). A partir de lo vivido, el profesorado aprende a cuidarse y a cuidar, y este aprendizaje se concreta en microdecisiones pedagógicas que incorporan la dimensión emocional, como una mayor flexibilidad, la creación de espacios de silencio, la atención a la diversidad o la incorporación

de rituales de conmemoración, configurándose como prácticas de crecimiento colectivo.

En el objetivo 2, la creación artística actúa como mediador simbólico para exteriorizar la pérdida y completar el discurso participante. Las producciones revelan un lenguaje recurrente que muestra el tránsito desde el duelo hasta la resiliencia.

Los colores, trazos y composiciones reflejan coherencia emocional: del dolor inicial (tonos oscuros y líneas rígidas) hasta la esperanza (colores vibrantes y trazos fluidos). Coincide con los fundamentos expresivos de Naumburg (1950), Kramer (1971) y McNiff (1992), y con los estudios sobre la correlación entre color y emoción (Dondis, 1973; Heller, 2004; Kandinsky, 1926). Esta técnica permite indagar en la experiencia del duelo docente, asociada a la identidad personal y al concepto de resiliencia que evidencian en sus producciones, convirtiendo la vivencia en reflexión pedagógica.

Las pérdidas más significativas se asocian al rol de crianza de las abuelas, mencionadas como figuras que impulsan la vocación docente. La pérdida incrementa la necesidad de enseñar desde la ternura, la paciencia y la comprensión. La memoria afectiva familiar proyecta su influencia en la manera de acompañar al alumnado. En las mujeres docentes se observa la vulnerabilidad social impuesta, derivada del mandato de cuidado constante.

La interpretación de las producciones ofrece hallazgos de gran valor: los/as docentes recurren a símbolos de renacimiento como el ave fénix, las raíces, el mar o el Kintsugi, confirmando que el foco principal se sitúa en la resiliencia. La arteterapia no actúa como medio terapéutico individual, sino como espacio de exteriorización colectiva para el claustro. Los testimonios la sitúan como técnica efectiva en procesos comunitarios (Rubio-Machuca y Delgado-García, 2024; Jaramillo-Serna, 2020; Mayo, 2018), promoviendo la metacognición afectiva. Las producciones se convierten en relatos personales y profesionales, constituyendo una vivencia de resiliencia compartida.

Se identificaron patrones comunes como colores vibrantes para expresar superación y trazos seguros que reflejan procesos emocionales en positivo. Aparecen símbolos naturales ligados a calma y bienestar, como el sol, el mar, la tierra y las raíces (Heller, 2004; Maíllo y Acedo, 2019). El trazo como indicador emocional resulta revelador, mientras que un trazo seguro y contenido se asocia a control y aceptación, los dubitativos o desbordados a tristeza o sobrecarga (Bayrak et al., 2024), dejando entrever el estado en el que se encuentra el participante. La división entre pérdida y ganancia es significativa: la pérdida ocupa menor proporción y suele situarse a la derecha, lugar que subraya su importancia y dolor sin prevalecer sobre la ganancia vital y la resiliencia.

Como conclusión, este estudio aborda el duelo en su dimensión más humana, con un impacto directo en la identidad docente, concretamente en el acompañamiento que hacen del duelo a nivel de aula y de claustro (Rubio-Machuca et al., 2025). La pérdida, vivida desde la reflexión y el acompañamiento, se transforma en un aprendizaje ético y emocional que favorece la ética del cuidado y la escucha, legitimando la vulnerabilidad en los contextos educativos. Por ello, se revela la necesidad de incorporar investigaciones que coloquen al docente en el centro de la Pedagogía del duelo, no como un mero transmisor, sino como un conector directo, que permite indagar en cómo el aprendizaje resiliente se transforma en sabiduría pedagógica.

El duelo y la resiliencia no restan fuerza a la tarea docente, la potencian: abren la enseñanza a la esperanza y a una comprensión más profunda de lo humano. Una escuela comprometida no evita el dolor, sino que lo reconoce, lo acompaña y lo convierte en ocasión de cuidado, promoviendo competencias resilientes en profesorado y alumnado. Cuando la pérdida irrumpe, la profesión se resignifica y el acompañamiento a compañeros/as y alumnos/as se vuelve una tarea central. Entender la experiencia vivida como fuente de crecimiento colectivo implica cuestionar las lógicas individualistas y asumir que el duelo compartido se transforma en aprendizaje comunitario, haciendo de la escuela un verdadero espacio de encuentro.

Entre las principales limitaciones se encuentra el carácter temporal del diseño, que permite captar una fotografía del momento presente, pero no seguir la evolución de los procesos identitarios asociados al duelo y la resiliencia. Como prospectiva, se propone profundizar en estudios longitudinales de carácter mixto en los que se valoren diferentes dimensiones sobre la proyección del duelo en la identidad docente en materia de acompañamiento, ampliando la selección muestral a otros niveles educativos y contextos culturales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnheim, R. (1954). *Arte y percepción visual: Psicología del ojo creador*. University of California Press.
- Bayrak, S., Golgiyaz, S. y Aykut, M. (2024). Classification of depression, anxiety and stress from handwriting and drawing with stacking models. *IEEE*, 1-18. <https://doi.org/10.1109/ISAS64331.2024.10845404>
- Bazán, B. (2018). La conexión emocional con el color. Los colores que más y menos gustan en España y sus significados. *Revista Sonda. Investigación en Artes y Letras*, 7, 275-290. <https://doi.org/10.4995/sonda.2018.18331>

- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2), 1-16.
- Caballero-Julia, D., Sánchez-Martín, A., Hernández-Serrano, M. J. y Herrarte-Prieto, L. (2023). Professional Ethos and Resilience in the Identity of Practicum Students during the Pandemic Context. *Education Sciences*, 13(12), 1207. <https://doi.org/10.3390/educsci13121207>
- Colomo-Magaña, 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>
- Colomo-Magaña, E., Cívico-Ariza, A. y Giorgio, P. (2022). Analysis of Scientific Production on Pedagogy of Death in Scopus. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(1), 223-250. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i59.7226>
- Colomo-Magaña, E., Cívico-Ariza, A., Basgall, L. y Guillén-Gámez, F. D. (2023). The Influence of Cultural Snapshots on Pre-service Teachers' Attitudes Towards Death Education. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 0(0), 1-20. <https://doi.org/10.1177/00302228231187013>
- Davis-Berman J. (2014). Creating a memory book: undergraduate student experiences with end-of-life interviews. *Death studies*, 38(1-5), 85-90. <https://doi.org/10.1080/07481187.2012.725452>
- Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26.
- Day, C. y Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture y Society*, 16(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- De la Herrán, A., Rodríguez Herrero, P. y De Miguel Yubero, V. (2024). ¿Más allá de la death education? Un estudio sobre sus tradiciones epistemológicas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 183-204. <https://doi.org/10.14201/teri.31511>
- Del Río Diéguez, M. y Torres, R. N. (2025). *El papel de la subjetividad artística en los procesos educativos y terapéuticos que utilizan el arte como soporte relacional*. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 20, e97953. <https://doi.org/10.5209/arte.97953>
- Dondis, D. A. (1973). *La sintaxis de la imagen*. Editorial Gustavo Gili.
- Figuroa-Céspedes, I., Guerra, P. y Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 45-67. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1225>
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

- García-Bellido, R. (2024). *Manual metodología de la investigación en educación. Tiran humanidades*. Márgenes.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 733-758.
- Guerra, J.R., Ceballos, J., Ángulo, C.H., Goosdenovich, D.A., Borja, M.A. y Campo-verde, P.R. (2018). Educación emocional. Abordaje del proceso de la muerte en la escuela. *Revista Cubana de Investigaciones biomédicas*, 37(2), 87-94. <https://revi-biomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/48>
- Heller, E. (2004). *Psicología del color: Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Editorial Gustavo Gili.
- Imbernón, F. (2017). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2023). *Encuesta de Población Activa: Docentes por sexo y nivel educativo*. <https://www.ine.es>
- Jakubovska, A. y Butvilas, T. (2023). Resources of emotional resilience and its mediating role in teachers' well-being and intention to leave. *Frontiers in Psychology*, 14, 1305979. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1305979>
- Jaramillo Serna, J. A. (2020). *Intervenciones psicológicas basadas en el arte para acompañar procesos de duelo: Un estado del arte. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 15, 1-10. <https://doi.org/10.5209/arte.64538>
- Kandinsky, W. (1926). *Punto y línea sobre el plano*. Editorial Labor.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. Schocken Books.
- Lage de la Rosa, M. (2020). Aprender a mirar. *Tercio Creciente, extra4*, 7-32. <https://doi.org/10.17561/rtc.extra4.5745>
- Leitch, R. (2006). Limitations of language: developing arts-based creative narrative in stories of teachers' identities. *Teachers and Teaching*, 12(5), 549-569. <https://doi.org/10.1080/13540600600832270>
- Maillo, H. M. V. y Acedo, S. S. (2019). *Cuerpo y espacio. 2ª Edición: Símbolos y metáforas, representación y expresividad en las culturas*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces SA.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Nancea, S. A. de Ediciones.
- Mayo, E. (2018). Vulnerabilidad, ruptura social y arteterapia. *Arteterapia*, 13, 103-117. <https://doi.org/10.5209/arte.59779>
- McNiff, S. (1992). *Art as medicine: Creating a therapy of the imagination*. Shambhala Publications.
- Méndez-Suárez, M., Pilar-Rubio, M. J., Barrantes-Fernández, T. y Villalón Rodríguez, A. (2023). Arteterapia y evolución de los aspectos emocionales y de la ansiedad en un contexto oncohematológico: un estudio de caso. *Arteterapia*, 18, e83633. <https://doi.org/10.5209/arte.83633>

- Metzl, E. y Shamai, M. (2021). I carry your heart: A dialogue about coping, art, and therapy after a profound loss. *The Arts in Psychotherapy*, 73, 101801. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101801>
- Miras-Ruiz, R. (2023). TRAVESÍAS... de soledades, duelos y esperanzas. *Arteterapia y Arte frente al Duelo Migratorio en jóvenes migrantes no acompañados. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 18, e83389. <https://doi.org/10.5209/arte.83389>
- Naumburg, M. (1950). *Art therapy: Studies of the creative process in art education*. Pantheon Books.
- Otondo, M. y Escobar, S. (2021). Las experiencias emocionales como factor en la construcción de la identidad curricular docente. *Revista Conhecimento Online*, 3, 26-41. <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2491>
- Pierre-Klein, J., (2008). *Arteterapia: la creación como proceso de transformación*. Octaedro.
- Puskás, T., Andersson, A., Jeppsson, F. y Slaughter, V. (2023). Living in heaven and buried in the earth? Teaching young children about death. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 6, 900-913. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2221002>
- Ramos-Pla, A., Del Arco, I. y Espart, A. (2023). Pedagogy of death within the framework of health education: The need and why teachers and students should be trained in primary education. *Heliyon*, 9(4). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15050>
- Rubio-Machuca B. y Delgado García M. (2024). Posibilidades de la arteterapia en educación como técnica de gestión de duelo: estrategias para potenciar la resiliencia en la formación docente. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 19, e91706. <https://doi.org/10.5209/arte.91706>
- Rubio-Machuca, B., Delgado-García, M., & Morón Monge, M. del C. (2025). La Pedagogía de la muerte desde la perspectiva de los docentes egresados en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 54(1), 97-105. <https://doi.org/10.17811/rifie.21534>
- Santos e Campos, M. A., Yavorski, R., Sales, M. y Buendía, A. (2020). The drawing of elementary school students revealing feelings and emotions: an issue discussed by emotional intelligence. *MLS Educational Research*, 4(1), 106-121. <https://doi.org/10.29314/mlser.v4i1.328>
- Serrano-Manzano, B. F., Rodríguez Herrero, P. y De la Herrán, A. (2023). "Mum, when we die, what do you think happens?" A qualitative study of views on death education among Spanish families. *Death Studies*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/07481187.2023.2186536>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Testoni, I., Piscitello, M., Ronconi, L., Zsák, E., Iacona, E. y Zamperini, A. (2019). Death Education and the Management of Fear of Death Via Photo-Voice: An Experience Among Undergraduate Students. *Journal of Loss and Trauma*, 24(5), 387-399. <https://doi.org/10.1080/15325024.2018.1507469>
- Testoni, I., Ronconi, L., Biancalani, G., Zottino, A. y Wieser, M. A. (2021). My future: Psychodrama and Meditation to Improve Well-Being Through the Elaboration of

- Traumatic Loss Among Italian High School Students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.544661>
- Triviño-Cabrera L. y Vaquero-Cañestro, C. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os. Un estudio de caso sobre el desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de ‘Malamente’. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 375-385. <https://doi.org/10.5209/rced.63488>
- Villalobos, P., Peña-Sandoval, C., Díaz, R. y Barriá-Herrera, P. (2024). Teacher-student relationship as resilience strengthener in novice teachers before and during the pandemic. *Frontiers in Education*, 9, 1361750. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1361750>
- Yujel, S. O. (2025). Symbolic meanings of white color in Turkish folk ceremony. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 7(1), 55-56. <https://doi.org/10.37547/tajssei/volume07issue01-07>

Belén Rubio-Machuca

Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte  
Universidad de Huelva  
Avda. Fuerzas Armadas, s/n  
21007 Huelva (España)  
<https://orcid.org/0009-0000-4467-9930>

María del Carmen Morón-Monge

Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte  
Universidad de Huelva  
Avda. Fuerzas Armadas, s/n  
21007 Huelva (España)  
<https://orcid.org/0000-0002-4025-1360>

Francisco Javier García-Prieto

Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte  
Universidad de Huelva  
Avda. Fuerzas Armadas, s/n  
21007 Huelva (España)  
<https://orcid.org/0000-0002-7427-830X>

Juan Alberto Román Betincuaga

Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte  
Universidad de Huelva  
Avda. Fuerzas Armadas, s/n  
21007 Huelva (España)  
<https://orcid.org/0009-0006-5911-7133>