

El trabajo del duelo a través de la potenciación de la autoestima en el centro educativo

Grief work through the enhancement of self-esteem in the educational center

Fernando Álvarez Mancebo, Psicólogo

Silvia Fuentes De Frutos, Profesora en la Universidad Internacional de la Rioja. España

66

Resumen

El objetivo del presente trabajo se centra en valorar si la potenciación de la autoestima dentro del centro educativo resulta una medida beneficiosa y eficaz para trabajar el duelo en el alumnado. Para ello, se ha realizado una revisión narrativa de la literatura científica a través de artículos obtenidos de las siguientes bases de datos: Dialnet, Scopus, Google Scholar y Researchgate. Dentro de los resultados extraídos, destaca la necesidad de trabajar el duelo y la autoestima en el centro educativo, de forma condicionada, a edades tempranas. En primer lugar, porque el duelo es un proceso por el que todo individuo pasa a lo largo de su trayectoria vital. En segundo lugar, porque la infancia y la adolescencia son etapas repletas de cambios físicos y psíquicos que provocan que la autoestima fluctúe. Como conclusión, el trabajo de la autoestima en el centro educativo para ayudar a la elaboración del duelo puede resultar beneficioso, pero la necesidad de potenciar la autoestima quedaría contextualizada al desarrollo de conductas éticas y beneficiosas para el estudiante y su entorno.

Palabras clave: Muerte; Autorrealización; Intervención educativa; Dolor psicológico; Contexto educativo.

Abstract

The objective of this work focuses on assessing whether the enhancement of self-esteem within the educational center is a beneficial and effective measure to work on grief in students. A narrative review of the scientific literature has been carried out through articles obtained from the following databases: Dialnet, Scopus, Google Scholar and Researchgate. Among the results obtained, the need to work on grief and self-esteem in the educational center at an early age stands out. In the first place, because grief is a process that every individual goes through in their life trajectory. Secondly, because childhood and adolescence are stages full of physical and psychological changes that cause self-esteem to fluctuate. In conclusion, the work of self-esteem in the educational center to help the elaboration of grief can be beneficial,



but the need to enhance self-esteem would be contextualized to the development of ethical and beneficial behaviors for the student.

Keywords: Death; Self realisation; Educative intervention; Psychological pain; Educational context.

Fecha de recepción: 23/12/2022

Fecha de aceptación: 23/05/2023

1. Introducción

El duelo implica la pérdida de algo muy valioso y su correspondiente proceso de aceptación, dicha pérdida puede provenir de una ruptura sentimental, del fin de la libertad, del cese en un puesto de trabajo o del fallecimiento de un ser querido (Corría-Martínez y Arteaga-Prado, 2022; Landa et al., 2017; Rosner y Comtesse, 2022; Rosner et al., 2018). Resulta común que, durante el duelo, el bienestar físico y mental se pierda o se deteriore (Alvarado, 2013; Barreto y Soler, 2008; Corría-Martínez y Arteaga-Prado, 2022). Otra consecuencia del duelo es que los niveles de autoestima se reducen debido a que el doliente suele sentirse impotente para encontrarse mejor e incluso para salir adelante (Orth y Robins, 2014). A pesar de todo ello, el duelo no es un trastorno, ni el DSM-5 (APA, 2013) ni la CIE-10 (1992) lo recogen en su taxonomía. De hecho, solo se concibe el duelo como patología cuando este se complica y se enquistada (Rosner et al., 2018). Se estima que el duelo por el fallecimiento de un ser querido “presenta una prevalencia en la población general del 5%” / Rosner et al., 2018; p. 2). También se considera que “entre el 10 y 17% de las personas que acuden a la consulta de un profesional de la salud mental presentan la sintomatología propia del duelo” (Rosner et al., 2018; p. 2). Pese a estas estadísticas, en la sociedad actual, la cuestión del duelo en general y, en particular, la del duelo padecido por niños y adolescentes suele obviarse en los diferentes ámbitos sociales, incluido el ámbito educativo (Mazzetti, 2017; Nomen, 2007). Cabe subrayar, sin embargo, que el fallecimiento de uno de los progenitores puede considerarse el hecho más estresante al que un niño o adolescente debe enfrentarse (Ma et al., 2021; Mohler-Kuo et al., 2021; Ortega, 2019).



Por otra parte, la autoestima es la dimensión evaluativa/afectiva del autoconcepto (André y Lelord, 2005; Bandura, 2012). Se ha escrito que la autoestima es una de las bases de la personalidad (Dale et al., 2019; García, 2002; Hornstein, 2011), siendo su intervención relevante en la mayoría de los tratamientos psicológicos (Orth y Robins, 2014; Orth y Robins, 2022), y que esta actúa como el sistema inmunitario de la psique (García, 2002; Orth y Robins, 2014). Además, desde parte de la bibliografía existente, se propone que potenciar la autoestima de los más jóvenes les acerca al aprendizaje con una actitud positiva y les ayuda a interiorizar conocimientos (Baumeister, 2003; Muñoz, 2009; Ochoa-Corral et al., 2021; Paredes, 2021; Phan, 2010). En la misma línea, también se ha propuesto que la autoestima posee efectos positivos sobre las estrategias de aprendizaje (Phan, 2010), y con relación a la esfera social, que una autoestima alta favorece mantener relaciones más sanas y provechosas con los demás (Martínez-Antón et al., 2007). Sin embargo, no todos los autores destacan que el papel de la autoestima sea tan relevante en la vida de la persona. Así, algunos autores ponen en entredicho que poseer una autoestima alta conlleve directamente buenos resultados académicos, señalando efectos recíprocos entre ambos (Suárez-Álvarez et al., 2014; Trautwein et al., 2006), y otros subrayan que la autoestima alta no protege a los jóvenes de los hábitos de vida poco sanos (Baumeister et al., 2003), ni de los efectos negativos del estrés (Ralph y Mineka, 1998; Whisman y Kwon, 1993). Desde este trabajo se investiga la posibilidad de que la potenciación de la autoestima en el centro educativo sea un recurso útil para sobrellevar y gestionar el duelo en jóvenes, tema sobre el que no se ha investigado con anterioridad y que supone la novedad que aporta este manuscrito respecto a la literatura ya existente.

Por último, cómo trabajar el duelo, saber qué herramientas utilizar, es un tipo de conocimiento que en la actualidad no está siendo incluido en la formación educativa de los futuros educadores sociales en España. Al realizar el análisis de las competencias incluidas en estos estudios, destaca que cinco de ellas están directamente relacionadas con el proceso de elaboración del duelo: intervención psicosocial y socioeducativa; intervención socio-laboral; intervención socio-sanitaria y asistencial; intervención socio-comunitaria y sociocultural y gestión, diseño y evaluación de programas sociales (Martínez-Heredia y Santaella, 2021). El trabajo del duelo es un tipo de conocimiento que podrá ayudar a los propios futuros educadores sociales a sobrellevar situaciones relacionadas con la muerte y la pérdida, y a que estos ayuden a posteriori a las personas que también estén expuestas a tales circunstancias. Tal



y como sucede con la normalización de otras temáticas, el trabajo eficiente del duelo podría trascender la esfera individual, y extrapolarse a una mejora social (Ramos-Pla et al., 2018).

Con todo ello, el objetivo principal del presente trabajo se basa en explorar si la potenciación de la autoestima en el alumnado dentro del centro educativo puede ayudar a encauzar de manera adaptativa y funcional los procesos de duelo en los mismos. Se considera que las conclusiones presentadas por nuestro trabajo podrían resultar también de interés para la mejora del proceso de formación de los futuros educadores sociales.

2. Método

El presente trabajo se basa en una revisión narrativa de la literatura científica sobre las características propias al proceso de duelo tras la experiencia de pérdida en niños y adolescentes, con una especial atención al tratamiento que se le da en la actualidad desde los centros educativos españoles. Además, se revisa también la bibliografía existente sobre la autoestima y la potencialidad de la intervención educativa sobre este constructo psicológico como medio para lograr el trabajar el duelo con mayor facilidad. A tal efecto, se ha realizado una búsqueda de los trabajos científicos existentes en dichas áreas en revistas especializadas. Se han revisado, asimismo, la legislación vigente en el marco de la educación escolar e informes de carácter oficial, todo ello tanto a nivel español como de la Unión Europea. Se han buscado capítulos de libros, artículos, artículos de revisión y tesis doctorales, que estuvieran en bases de datos de Dialnet, Scopus, Google Scholar y Researchgate, en base a las palabras clave siguientes: duelo, duelo en niños y adolescentes, emociones, autoestima y rendimiento escolar. Se seleccionaron los trabajos que se ajustan en mayor medida a los criterios de búsqueda. La fecha de aparición del trabajo (privilegiando los trabajados datados en fechas recientes) y la relevancia de los contenidos presentados por el estudio fueron los criterios de selección de cara a la elaboración del presente artículo.

3. Resultados

Características psicológicas del duelo

El duelo adulto y el infantil / adolescente es similar, pasa por las mismas fases e implica las mismas tareas (Ortega, 2019; Pedrero, 2019). No obstante, el duelo es un proceso personal, cuyas manifestaciones y curso varían de sujeto a sujeto. La bibliografía clínica coincide en

que los síntomas o alteraciones que suelen presentar los dolientes en un duelo normal (no patológico) se agrupan en 4 bloques: afectivos, cognitivos, conductuales y fisiológicos (Barreto y Soler, 2008; Nomen, 2007; Payàs, 2014; Worden, 2016). Las manifestaciones conductuales y fisiológicas suelen ser las más frecuentes en la población infanto – juvenil (Ortega, 2019; Ramos y Camats, 2018; Ramos-Pla et al., 2018). Aunque suelen seguir un orden en la mayoría de los casos, dichas manifestaciones no se dan siempre de forma consecutiva ni tienen una duración determinada (Miaja y Moral de la Rubia, 2013). La primera de dichas etapas es la negación. Como mecanismo de defensa, el individuo niega la realidad, la rechaza y no la acepta. Seguidamente, vendría la etapa de la ira. En ese momento, la realidad se impone y la negación ya no puede ser mantenida. La persona comienza a ser consciente de la pérdida o del fallecimiento del ser querido, mostrando su enfado y su rabia ante esta situación. La fase central es la negociación, esta puede ocurrir antes de la muerte, si se sabe que el desenlace está cerca o al poco de ocurrir el fallecimiento. La cuarta etapa es la depresión, en la que el doliente comienza a aceptar la falta del ser querido y a asumir de la irreversibilidad de la situación. En último lugar, llegaría la fase de aceptación. Es el momento en el que el deudo canaliza la situación (Corría-Martínez y Arteaga-Prado, 2022; Miaja y Moral de la Rubia, 2013; Nakajima, 2018).

Frente al planteamiento de etapas, que sitúan al deudo en una posición más bien pasiva, Worden (2008) considera apropiado contemplar tareas que el doliente debe cumplir para superar el duelo de forma satisfactoria. Estas tareas se ejecutan en el orden que necesario para cada persona y se trabajarán de forma activa. Worden (2008; 2016) contempla 4 tareas, la primera de tales tareas consiste en lograr la aceptación de la realidad, tanto a nivel intelectual como emocional. La segunda de las tareas consiste en elaborar el dolor, tanto físico como psíquico, este debe reconocerse y expresarse, pues si no se resuelve, aparecerá en síntomas físicos y/o con conductas poco adaptadas (Bowlby, 1980; 1982). La tercera tarea que propone Worden conlleva adaptarse al mundo sin el fallecido de tres formas: externa, interna y espiritualmente. En el primer caso, el cambio dependerá de los roles que desempeñaba el fallecido (afectivo, económico, etc.). Asumir y comprender el hecho de vivir en soledad, sin el ser querido, se produce en torno a los tres o cuatro meses después de la pérdida (Worden, 2016). En el segundo caso, se trata de adaptar la propia identidad personal. Por último, la adaptación espiritual corresponde a la sensación de deriva que tiene la persona. El deudo debe volver a dotar de sentido su vida. Como apuntaba Bowlby (1980; 1982), la resolución de esta triple adaptación va a marcar la consecución o no de un resultado positivo del duelo. La



última de las cuatro tareas supone encontrar conexión con el fallecido al comenzar una nueva vida. Se trataría pues de situar al difunto en un lugar importante pero que no impida la presencia de otros. Volkan (1985), explica que el duelo acaba cuando el doliente no tiene la necesidad de recordar con intensidad y frecuencia al difunto.

Respecto a los tipos de duelo, también se suelen distinguir varios (Cobo, 1999; Dávalos et al., 2008; Nakajima, 2018). Uno de ellos es el duelo anticipado, donde el proceso comienza antes de la muerte del ser querido. El doliente siente tristeza pero se va adaptando a la nueva situación y preparándose para la despedida (Dávalos et al., 2008). Otro tipo es el preduelo, en este caso el ser querido no ha fallecido, aunque debido a la enfermedad, es totalmente distinto, por lo que se cree y siente que esa persona ya murió (Corría-Martínez y Arteaga-Prado, 2022; García-Viniegras et al., 2014). También debemos distinguir el denominado duelo normal, que es el proceso de adaptación por el que atraviesa una persona tras la pérdida de un ser querido o de algo muy valioso. Frente a ello, encontramos el duelo patológico o complicado (Corría-Martínez y Arteaga-Prado, 2022; Nakajima, 2018; Volkan, 1985). El duelo está desbordado y sus conductas no son adaptativas por lo que ese proceso de duelo no avanza. Este duelo tiene a la vez varios subtipos: el duelo retardado, el duelo retenido, el duelo prolongado o crónico, el duelo reprimido, y el duelo imposible, que suele ocurrir tras un suicidio, una muerte violenta o una guerra. Por último, se encuentra también el duelo psiquiátrico, que suele darse en personas con una patología previa como los trastornos de personalidad (Alvarado, 2013; Bowlby, 1980; 1982; García-Viniegras et al., 2014; Volkan, 1985).

Tratamiento del duelo en el centro educativo

Se ha concluido que la mayoría de los miedos de los niños y adolescentes están relacionados con el peligro y la muerte, esta constatación ha sido validada a lo largo de los diferentes ciclos educativos (Beltrán, 2014; Colomo et al., 2018; Schweich et al., 2022). Desde la bibliografía actual, se considera que es importante romper el tabú que existe en torno a estos dos temas y trabajar sobre ellos en las aulas para que el alumnado los conozca y pueda anticiparse a sus consecuencias (Cantero 2013; Cranfield y Kohl, 2022; Miret, 2016; Villamor y Gómez, 2017). En dicha línea, Rodríguez y Caño (2012) recalcan que es necesario abordar la temática del duelo en todas las edades y formar para ello al equipo docente. En este sentido, Herrán y Cortina (2006) consideran que, dentro del proceso de intervención en el centro, es importante respetar los distintos ritmos de restablecimiento que se dan en los individuos. Resulta pertinente señalar que la legislación educativa española más actual (LOMCE, 2013;

LOMLOE, 2020) no hace ninguna referencia expresa al tratamiento de la muerte y el duelo en el aula.

Por otra parte, se ha valorado recientemente la acogida de la educación sobre la muerte en un centro educativo (Herrán et al., 2021). El estudio fue llevado en una muestra de 1897 estudiantes de 12 a 19 años. Los participantes mostraron actitudes moderadamente positivas hacia la educación sobre la muerte. Variables como el sexo, la edad y las creencias religiosas influyeron en los resultados. Por otra parte, también se ha explorado la tendencia del profesorado a tratar el tema de la muerte en el aula. Se observó que el factor que condiciona en mayor parte la inclusión del tema de la muerte en sus programas estaba determinado por el hecho de haber experimentado pérdidas importantes (Pedrero, 2019; Stylianou y Zembylas, 2020).

La muerte implica una serie de conocimientos que deben ser correctamente enseñados en las aulas (Cranfield y Kohl, 2022; Rabal et al., 2020). Sin embargo, el duelo en Educación secundaria se presenta como un tema difícil de trabajar. Tal y como indica Miret (2016), hay diversas resistencias entre los profesionales a la hora de tratarlo en el aula. Entre ellas, destacan: el miedo a no poder controlar las reacciones emocionales de los/as adolescentes con quienes se trata el duelo, la creencia de no estar autorizado a hablar sobre un tema tabú para nuestra sociedad y la escasez de orientación, información y apoyo para abordar la muerte, el duelo y lo relacionado con ello (Miret y Ballesteros, 2020). El enfoque didáctico del duelo en el contexto educativo se plantea con una doble vertiente (Herrán y Cortina, 2006): paliativa y preventiva. La paliativa actúa directamente sobre una pérdida concreta. En este caso, el centro sigue un protocolo de actuación y acompañamiento (Ortega, 2019). La vertiente preventiva, donde se trabaja de manera conjunta todo lo relacionado con el duelo y la gestión emocional, implica incluir la educación sobre la muerte y el duelo de forma transversal en el currículo, lo que aporta diversos beneficios a nuestros alumnos/as como educación en valores, aprender a ser, a convivir, a desarrollar la empatía, o a crear personas con capacidad de adaptación (Cantero, 2013; Miret y Ballesteros, 2020).

Las características de la autoestima en niños y adolescentes

La autoestima es una valoración, es un constructo subjetivo que cada individuo establece sobre sí mismo, que forma parte de la base de nuestra personalidad (Andre y Lelord, 2005; Baumeister, 2003; Consuegra 2010; Dale et al., 2019; Polaino, 2004), y que se muestra

relativamente estable, pero no inmutable, a lo largo de la vida de la persona (Orth, 2018). Los niveles de autoestima incrementan desde la infancia hasta la adultez, llegando a su punto más alto hacia los 51 años, posteriormente descienden hasta llegar a la senectud (André y Lelord, 2005; Orth y Robins, 2014).

La autoestima se halla muy relacionada con otros términos, como el autoconcepto o la autoeficacia (Baumeister, 2003; Crocker y Wolfe, 2001; Tus, 2020). El autoconcepto ejerce de filtro en la percepción de la realidad y media en el comportamiento para que este se adapte a la propia imagen proyectada por el autoconcepto (Bandura, 1977; Kawamoto, 2020; Marsh et al., 2019). Por su parte, la autoeficacia se basa en las ideas que tiene la persona sobre su maestría o capacidad personal, de cara a la motivación y a llevar a cabo una conducta (Albanese et al., 2019; Bandura, 1977; 2012; Corry y Stella, 2018). En consecuencia, la autoestima determina, junto al autoconcepto y la autoeficacia, la forma en la que una persona se relaciona consigo misma y con su entorno (Magnusson y Nermo, 2018), incluyendo aquí la experiencia del duelo (Angelhoff et al., 2021).

Se considera que tanto los componentes genéticos como los ambientales favorecen u obstaculizan la formación de una autoestima sana en niños (Pinquart y Gerke, 2019; Rojas, 2007), siendo los componentes del ambiente lo que poseerían un peso mayor (Orth, 2018). De entre los diferentes condicionantes ambientales que modifican el desarrollo de la autoestima, el papel de la familia es el más determinante (Guo et al., 2018; Kraus et al., 2020; Martínez et al., 2021; Orth, 2018). En dicho sentido, Pinquart y Gerke (2019) señalaron en un estudio basado en un meta-análisis que los diferentes estilos parentales correlacionan con una autoestima alta o negativa en función de sus características. Así, el estilo autoritativo ayuda al desarrollo de una autoestima alta en los hijos, mientras que educar siguiendo un estilo autoritario o negligente tiende a implicar el desarrollo de una autoestima baja en la descendencia. Asimismo, se ha demostrado que los efectos del ambiente en el hogar (que incluyen la estimulación hacia aprendizaje y la propia organización física de la casa), la presencia del padre en el mismo y vivir en un ambiente económicamente pobre son factores que poseen una influencia duradera en la autoestima de los jóvenes (Orth, 2018). Por su parte, Polaino (2004) explica que la aceptación incondicional, el afecto constante, la implicación, la coherencia personal, la valoración objetiva del comportamiento, así como la provisión de seguridad y de confianza por parte de los progenitores ayuda a que los jóvenes desarrollen una autoestima ajustada. En tal proceso, la presencia de modelos a imitar resulta de gran



importancia (Cole et al., 2001; Guo et al., 2018). Se ha establecido también que la autoestima necesita ser reforzada por el entorno de la persona, y en concreto por la familia, de forma continua, para que se esta se desarrolle correctamente durante la infancia (Consuegra, 2010; Parada et al., 2016).

Horstein (2011) destaca que la autoestima puede clasificarse en base a dos criterios, que esta sea alta o baja, y que esta sea estable o inestable. Así, las personas que poseen una autoestima alta y estable son poco permeables a las influencias negativas del entorno, son capaces de defender sus intereses y muestran conductas adaptadas al medio. En el extremo opuesto, estaría la autoestima baja e inestable, que provoca sensibilidad exacerbada en muchas ocasiones y que las personas se dejen influir negativamente por el entorno (Branden, 1998; Dale et al., 2019; Parada et al., 2016). Las diferencias en los niveles de autoestima entre individuos son ya constatables desde la infancia y la adolescencia (Cole et al., 2001; Trzesniewski et al., 2003). Se ha sugerido que el tipo de autoestima que posee el adolescente podría incluso predecir su propia salud mental y física, sus perspectivas académicas, profesionales y académicas e incluso el hecho de tener problemas con la ley durante la edad adulta (Baumeister, 2003; Judge y Bono, 2001; Trzesniewski et al., 2006). En la misma línea se halla el reciente estudio de Valiente et al. (2020), para quienes poseer una autoestima alta correlaciona positivamente con posee buenas competencias socio-emocionales. Además, siguiendo a Riso (2014), poseer una autoestima negativa tiene gran trascendencia en la aparición de diversas psicopatologías como la ansiedad, el estrés, la depresión o las fobias; así como problemas psicosomáticos y desregulación emocional.

En cambio, cabe señalar la existencia de evidencia científica que pone en entredicho el papel de la autoestima en algunas dimensiones relacionadas con el comportamiento humano. De este modo, Baumeister et al. (2003) destacan que la propia evaluación de los efectos de la autoestima resulta complicada debido a que muchas de las personas que poseen alta autoestima tienden a exagerar sus éxitos y porque el propio concepto de autoestima se confunde a menudo con el narcisismo, con personas que presentan actitudes a la defensiva o con individuos engreídos. Se ha planteado que la alta autoestima deriva de un buen resultado escolar, y no al revés (Bowles, 1999), y que una alta autoestima no impide que los jóvenes fumen, beban, tomen drogas o tengan relaciones sexuales tempranas (Abernathy, 1995; Andrews y Duncan, 1997; Baumeister, 2003). Sin embargo, la gran mayoría de los autores destaca que poseer una autoestima alta reduce las posibilidades de sufrir trastornos de la



alimentación en niñas y adolescentes (Button, 1995; French et al, 2001). Poseer altos niveles de autoestima, por otro lado, no garantiza que las relaciones mantenidas con los demás sean más duraderas o de mejor calidad y puede desembocar en narcisismo en determinadas circunstancias (Adams et al., 2000; Baumeister et al., 2003).

El trabajo de la autoestima en el centro educativo

El Informe Delors (UNESCO, 1998) establece como uno de los 4 pilares de la educación el aprender a ser. Los cambios físicos y psicológicos propios de la adolescencia son el origen de muchos de los problemas de imagen personal, autoconcepto y autoestima en los chicos y chicas de Secundaria, lo que implica, desde la perspectiva de diversos autores, la necesidad de que las autoridades educativas legislen el trabajo en el aula de tales cuestiones (Rodríguez et al., 2015). Además, según Rodríguez y Caño (2012), si la potenciación de la autoestima se incorpora de manera estable al currículo y se trabaja conjuntamente con las familias, los resultados serán muy beneficiosos. Por otra parte, se ha indicado la existencia de diferencias de género en lo referente a la autoestima, siendo más bajas las puntuaciones de los alumnos que las de las alumnas, y se ha aconsejado en consecuencia enfatizar el trabajo de la autoestima del género femenino a través de programas de aprendizaje socio-emocional en el centro educativo (Angelhoff, 2021; Reina et al., 2010). No obstante, es necesario recalcar que no todos los autores concluyen que el trabajo de la autoestima, durante terapia o en el aula a través de intervenciones escolares, haya demostrado ser eficaz (Baumeister, 2006; Bowles, 1999).

Beneficios de la intervención conjunta del duelo y la autoestima en el centro educativo

La mayoría de la literatura existente se centra en la potenciación de la autoestima, no tanto como un camino para alcanzar el bienestar psicológico y/o desarrollo pleno de los jóvenes, sino como herramienta útil para optimizar el rendimiento académico del alumnado. Así, Cvencek et al. (2018), Muñoz (2009), Parada et al. (2016) Pizarro (2018) y Yang et al. (2019), entre otros, han dejado constancia de la relación significativa entre autoestima y rendimiento académico. Sin embargo, la literatura científica que relaciona el trabajo de la autoestima en las aulas con el abordaje simultáneo del duelo es escasa. Los trabajos existentes que relacionan ambos conceptos introducen un tercer concepto intermedio, como comunicación, resiliencia, bienestar psicológico o gestión emocional (Angelhoff et al., 2021; Dellmann,

2018). Desde estos estudios se arguye que la baja autoestima y la culpa son factores que predisponen a padecer un proceso de duelo prolongado (Dellmann, 2017) y se presentan las buenas habilidades comunicativas y los entornos propicios a la comunicación como elementos que mitigan la duración del duelo (Angelhoff, 2021).

Abordar la muerte, la pérdida y el duelo se ha convertido en una creciente necesidad para los docentes en muchas partes del mundo (Stylianou y Zembylas, 2020). De hecho, se espera que los maestros de escuela primaria (sobretudo ellos), no solo apoyen el proceso de duelo en niños, sino también los preparen para futuras (eventuales) experiencias de pérdida y duelo (Milton, 2004; Stylianou y Zembylas, 2018a, 2018b). Tal y como ya se ha apuntado, los docentes generalmente se sienten incómodos al introducir el tema de la muerte en sus aulas por una variedad de razones (Stylianou y Zembylas, 2020). En ese sentido, Ortega (2019) propone trabajar el duelo desde edades tempranas a través de estrategias resilientes para lograr la potenciación de la autoestima, así como tratar en los centros la gestión del duelo como parte natural de la vida. La autora también alude a la necesidad de intervenir en el contexto educativo, ya que, junto con la familia, el colegio o instituto es uno de los principales agentes de socialización de los jóvenes, y señala que una persona bien orientada será capaz de convertir la experiencia de duelo en crecimiento personal pese al dolor.

4. Discusión

El objetivo principal de este estudio es aportar claves acerca de los beneficios del trabajo de la autoestima en el aula como medio para el trabajo del duelo en niños y adolescentes. El duelo, en especial el relacionado con el fallecimiento de un ser querido, apenas se trata en las aulas. Cuando se hace, suele ser de manera paliativa; es decir por el fallecimiento de algún miembro de la comunidad educativa, no de forma preventiva (Ortega, 2019). Frente a ello, la autoestima se trabaja de forma indirecta dentro de la gestión emocional del estudiante, sin poner el foco en el comportamiento y las capacidades adaptativas, destrezas que son fundamentales en el proceso de duelo (Cvencek, 2018).

En la sociedad del siglo XXI imperan los cambios a grandes velocidades. Para hacer frente a esta realidad, los docentes deben renovarse e innovar en sus prácticas educativas. En este contexto, no se debería olvidarse el cultivo emocional para una normalización educativa del concepto de muerte. Como es sabido, el duelo es un proceso natural por que el que la inmensa mayoría de personas pasa varias veces a lo largo de su vida. El hecho de que la muerte y el

duelo sigan siendo un tema tabú parece ser una de las razones que explica la reticencia a presentar este tema en el aula como un contenido de trabajo (Mazzetti, 2017).

Sin embargo, la necesidad de una comunicación abierta y honesta entre adultos y jóvenes sobre la muerte de un ser querido es una realidad constatada (Field et al., 2014). Diversos estudios han demostrado que la comunicación efectiva resulta útil para hacer frente al proceso de duelo y que saber comunicar de forma eficiente está ligado a poseer altos niveles de autoestima (Field et al., 2014; Hurd, 1999). En contraposición, la ausencia de comunicación durante el proceso de duelo provoca sentimientos de ansiedad, depresión y estrés en jóvenes (Ellis et al., 2013; Wallin et al., 2016). Un estudio de Martinčekova et al. (2020) demuestra que los niños que estaban menos “protegidos” de la información sobre la muerte pueden ajustarse mejor al proceso de duelo y que este efecto perdura hasta la edad adulta. Por todo ello, puede afirmarse que trabajar el duelo en el centro educativo presenta beneficios tanto para los alumnos/as como para sus familias (Beltrán, 2014).

Desde el presente escrito, también se ha aportado información sobre las implicaciones de la autoestima en el desarrollo de la persona y en sus conductas. Así, para la mayor parte de los estudiosos de la materia, una alta autoestima posee beneficios para el individuo a varios niveles (Orth, 2018). Sin embargo, otros autores ponen en cuestión los efectos beneficiosos reales y concretos que posee la autoestima en determinados campos, cuestionando, por ejemplo, la propia metodología utilizada en las investigaciones existentes. Una cuestión en la que sí están todos los autores de acuerdo es en que poseer una alta autoestima ayuda a sentirse feliz, lo que puede actuar como factor que aminore el dolor durante el duelo y facilite la elaboración del mismo. Del mismo modo, los autores consultados demuestran que poseer una alta autoestima ayuda a perseverar en nuestras acciones, a pesar de los fallos y derrotas y apoyan el hecho de que la baja autoestima está ligada a la depresión bajo determinadas circunstancias (Baumeister, 2003). Especialmente por estos motivos, desde esta investigación se plantea trabajar ambos conceptos en el centro educativo y hacerlo de forma simultánea en la medida de lo posible. Además, cuanto antes se haga, mejor será para el estudiante. No obstante, se destaca que siempre será adecuado ligar el trabajo de la autoestima a la potenciación de las acciones con carácter ético y beneficiosas para el propio individuo y la comunidad que le rodea con el objeto de evitar comportamientos narcisistas (Baumeister, 2003).



La principal limitación encontrada durante la elaboración de este trabajo ha sido la falta de literatura científica sobre el abordaje del duelo y la autoestima de forma conjunta y abierta. Otra limitación se basa en que los diferentes trabajos examinados utilizan metodologías distintas para la evaluación de la autoestima dentro de las muestras elegidas, este hecho, junto a la heterogeneidad propia del concepto, complica la comparación de los resultados entre estudios, y por lo tanto, la comprensión del alcance de las investigaciones. Como líneas futuras de trabajo, se propone, precisamente, aunar esfuerzos para la delimitación del concepto y para la elaboración de herramientas para valorar la autoestima de las personas en diferentes contextos culturales, cara a la obtención de datos homogéneos y extrapolables entre trabajos.

Desde el presente trabajo, y como implicaciones prácticas, se propone optimizar los esfuerzos desde los centros educativos para aumentar la autoestima de los estudiantes en base a refuerzo positivo, tras llevar a cabo comportamientos socialmente deseables y de superación personal. Siguiendo este tratamiento de la autoestima en el aula, y normalizando el trabajo de la muerte en el centro educativo, gracias a la buena dirección de un profesorado formado a tal efecto y el apoyo de la comunidad educativa, el centro educativo podría contribuir significativamente al proceso de elaboración del duelo.

Referencias

- Abernathy, T.J., Massad, L. y Romano-Dwyer, L. (1995). The relationship between smoking and self-esteem. *Adolescence*, 30, 899–907. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8588525/>
- Adams, G.R., Ryan, B.A., Ketschis, M. y Keating L. (2000). Rule compliance and peer sociability: A study of family process, school-forced parent-child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology*, 14, 237–250. <https://doi.org/10.1037//0893-3200.14.2.237>
- Albanese, A. M., Russo, G. R. y Geller, P. A. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child: care, health and development*, 45(3), 333-363. <https://doi.org/10.1111/cch.12661>
- Alvarado, R. (2013). Duelo y alexitimia. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 3(2), 1-13. https://www.psicociencias.org/pdf_noticias/Duelo_y_alexitima.pdf



- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Andre, C. y Lelord, F. (2005). *La autoestima* (5ª ed.). Kairós.
- Andrews, J.A., y Duncan, S.C. (1997). Examining the reciprocal relation between academic motivation and substance use: Effects of family relationships, self-esteem, and general deviance. *Journal of Behavioral Medicine*, 20, 523–549. <https://doi.org/10.1023/A:1025514423975>
- Angelhoff, C., Sveen, J., Alvariza, A., Weber-Falk, M., y Kreicbergs, U. (2021). Communication, self-esteem and prolonged grief in parent-adolescent dyads, 1–4 years following the death of a parent to cancer. *European Journal of Oncology Nursing*, 50, 101883. <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2020.101883>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Barreto, P. y Soler, M.C. (2008). *Muerte y duelo*. Síntesis
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., y Vohs, K.D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Beltrán, S. (2014). Los miedos en la pre-adolescencia y adolescencia y su relación con la autoestima. Un análisis por edad y sexo. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 27-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696593>
- Bowlby, J. (1980). *Loss, Sadness and Depression*. The Hogarth press and the institute of psychoanalysis.
- Bowlby, J. (1982) Attachment and loss, Vol. 3 loss— sadness and depression. Tavistock Institute of Human Relations
- Bowles, T. (1999). Focusing on time orientation to explain adolescent self concept and academic achievement: Part II. Testing a model. *Journal of Applied Health Behaviour*, 1, 1–8. <https://psycnet.apa.org/record/2000-02910-001>
- Branden, N. (1998). *El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Paidós.
- Button, E.J., Sonuga-Barke, E.J.S., Davies, J. y Thompson, M. (1996). A prospective study of self-esteem in the prediction of eating problems in adolescent schoolgirls: Questionnaire findings. *British Journal of Clinical Psychology*, 35, 193–203. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1996.tb01176.x>
- Cantero, M. (2013). La educación para la muerte. Un proceso formativo para la sociedad actual. *Psicogente*, 16, 424-438. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113893>



- CIE-10 (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento*. Meditor.
- Cobo, C. (1999). *El valor de vivir (1ª ed.)*. Libertarias Prodhufi.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M. y Consuegra, N. (2010). *Diccionario de Psicología (2ª ed.)*. Ecoe Ediciones.
- Colomo, E., Gabarda, V. y Motos, P. (2018). Pedagogía de la muerte: estudio sobre la ansiedad ante la muerte en profesionales de la educación. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6704377>
- Corría-Martínez I. y Arteaga-Prado Y. (2022). Importancia del estudio del duelo familiar en el estudiante de medicina. *Revista de Ciencias Médicas*, 26(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942022000200002
- Corry, M., y Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online education: a review of the literature. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2047>
- Cranfield, I. y Kohl, M. (2022). *Interventions*. En Böhmer, M., Steffgen, G. (eds.), *Grief in Schools*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64297-9_5
- Crocker, J., y Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological review*, 108(3), 593. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.3.593>
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R. y Meltzoff, A. N. (2018). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority north American elementary school children. *Child development*, 89(4), 1099-1109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12802>
- Dale, L. P., Vanderloo, L., Moore, S. y Faulkner, G. (2019). Physical activity and depression, anxiety, and self-esteem in children and youth: An umbrella systematic review. *Mental Health and Physical Activity*, 16, 66-79. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2018.12.001>
- Dávalos, C.S. (2018). El personal de enfermería ante el duelo por muerte perinatal. *Enfermería investiga: Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión* 3(1), 10-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6538725>
- Dellmann, T. (2018). Are shame and self-esteem risk factors in prolonged grief after death of a spouse? *Death studies*, 42(6), 371-382. <https://doi.org/10.1080/07481187.2017.1351501>
- Ellis, J., Dowrick, C. y Lloyd-Williams, M. (2013). The long-term impact of early parental death: Lessons from a narrative study. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 106(2), 57-67. <https://doi.org/10.1177/0141076812472623>
- Field, N. P., Tzadikario, R., Pel, D. y Ret, T. (2014). Attachment and mother-child communication in adjustment to the death of a father among Cambodian adolescents. *Journal of Loss & Trauma*, 19(4), 314-330. <https://doi.org/10.1080/15325024.2013.780411>
- French, S.A., Leffert, N., Story, M., Neumark-Sztainer, D., Hannan, P. y Benson, P.L. (2001). Adolescent binge/purge and weight loss behaviors: Associations with developmental assets. *Journal of Adolescent Health*, 28, 211-221. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(00\)00166-x](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(00)00166-x)



- García, J.A. (2002). *Autoestima y salud*. En Serrano, M.I. (Ed.). *La Educación para la Salud del siglo XXI: Comunicación y salud* (2ª ed.) (pp. 107-118). Ediciones Díaz de Santos.
- García-Viniegras, C. R., Grau Abalo, J. A. y Pedreira, I. (2014). Duelo y proceso salud-enfermedad en la Atención Primaria de Salud como escenario para su atención. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 30(1), 121-131. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252014000100012
- Gil-Julíà, B., Bellver, A. y Ballester, R. (2008). Duelo: Evaluación, diagnóstico y tratamiento. *Psicooncología*, 5(1), 103-116. https://www.researchgate.net/publication/42740580_Duelo_evaluacion_diagnostico_y_tratamiento
- Guo, L., Tian, L. y Huebner, E. S. (2018). Family dysfunction and anxiety in adolescents: A moderated mediation model of self-esteem and perceived school stress. *Journal of school psychology*, 69, 16-27. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.002>
- Herrán, A., Rodríguez, P., Callejo, J. J. y Jiménez, R. (2021). Do adolescents want death to be included in their education? *Social Psychology of Education*, 24, 857-876. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1302841>
- Herrán, A. y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica*. Universitat.
- Hornstein, L. (2011). *Autoestima e identidad. Narcisismo y valores sociales* (1ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Hurd, R. C. (1999). Adult view their child bereavement experiences. *Death Studies*, 23(1), 17-41. <https://doi.org/10.1080/074811899201172>
- Judge, T.A. y Bono, J.E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
- Kawamoto, T. (2020). The moderating role of attachment style on the relationship between self-concept clarity and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 15, 109604. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109604>
- Krauss, S., Orth, U., y Robins, R. W. (2020). Family environment and self-esteem development: A longitudinal study from age 10 to 16. *Journal of personality and social psychology*, 119(2), 457. <https://doi.org/10.1037/pspp0000263>
- Landa, V., García, J.Á., Moyano, M. y Molina, B. (2017). *Cuidados primarios del duelo*. Fistera. <http://www.fistera.com/guias-clinicas/cuidados-primarios-duelo/>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2020.



- Ma, L., Mazidi, M., Li, K., Li, Y., Chen, S., Kirwan, R. y Wang, Y. (2021). Prevalence of mental health problems among children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 293, 78-89. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.06.021>
- Magnusson, C. y Nermo, M. (2018). From childhood to young adulthood: The importance of self-esteem during childhood for occupational achievements among young men and women. *Journal of Youth Studies*, 21(10), 1392-1410. d <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1468876>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T. y Arens, A. K. (2019). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: Beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of educational psychology*, 111(2), 331. <https://doi.org/10.1037/edu0000281>
- Martinčekova, L., Jiang, J. M., Adams, D. J., Menendez, D., Hernandez, G. I., Barber, G. y Rosengren, S. K. (2020). Do you remember being told what happened to grandma? The role of early socialization on later coping with death. *Death Studies*, 44(2), 78-88. <https://doi.org/10.1080/07481187.2018.1522386>
- Martínez, I., Murgui, S., Garcia, O. F., y Garcia, F. (2021). Parenting and adolescent adjustment: The mediational role of family self-esteem. *Journal of Child and Family Studies*, 30(5), 1184-1197. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01937-z>
- Martínez-Antón, M., Vázquez, S. B. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 293-303. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017404013>
- Martínez-Heredia, N. y Santaella, E. (2021). Educación para la muerte en la formación de educadores sociales. *Revista Fuentes*, 23(2). <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12224>
- Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72, 1723-1746. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00375>
- Mazzetti, C. (2017). Nombrar la Muerte. Aproximaciones a lo indecible. *Andamio*, 14(33), 45-76. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62849641004.pdf>
- Miaja, M. y Moral de la Rubia, J. (2013). El significado psicológico de las cinco fases del duelo propuestas por Kübler-Ross mediante las redes semánticas naturales. *Psicooncología*, 10(1), 109-130. . https://doi.org/10.5209/rev_PSIC.2013.v10.41951
- Milton, J. (2004). Helping primary school children manage loss and grief: Ways the classroom teacher can help. *Education and Health*, 22(4), 58-60. <https://doi.org/10.1177/0143034311415800>
- Miret, A. (2016). *El centre educatiu de dol. Guia per afrontar la mort, el dol i les pèrdues en els centres educatius*. Tarannà
- Miret Rial, À., y Ballesteros Ventura, N. (2020). La muerte y el luto en la escuela: haciendo espacio a la vida. *Aula de innovacion educativa*, 300, 10-14-. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7695701>



- Mohler-Kuo, M., Dzemaili, S., Foster, S., Werlen, L. y Walitza, S. (2021). Stress and mental health among children/adolescents, their parents, and young adults during the first COVID-19 lockdown in Switzerland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 46-68. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094668>
- Muñoz, P. (2009). El valor de la autoestima del alumnado en la enseñanza. *Innovación y Experiencias*, 19, 1-9.
- Nakajima, S. (2018). Complicated grief: recent developments in diagnostic criteria and treatment. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 373. <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0273>
- Nomen, L. (2007). *El duelo y la muerte. El tratamiento de la pérdida*. Pirámide.
- Ochoa-Corral, D.M., Campos-Valdez, G., Gómez-Zarco, A. y Lima-Quezada, A. (2021). Escalas e instrumentos para evaluar autoestima en adolescentes y jóvenes adultos. *Journal of Basis and Applied Psychology Research*, 3(5), 19-24. <https://doi.org/10.29057/jbapr.v3i5.6805>
- Ortega, A. (2019). Abordaje del duelo desde el contexto educativo. *Revista de Orientación Educativa Aosma*, 27, 54-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7326651>
- Orth, U. (2018). The family environment in early childhood has a long-term effect on self-esteem: A longitudinal study from birth to age 27 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(4), 637–655. <https://doi.org/10.1037/pspp0000143>
- Orth, U. y Robins, R.W. (2014). The Development of Self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>
- Orth, U. y Robins, R. W. (2022). Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question. *American psychologist*, 77(1), 5. <https://doi.org/10.1037/amp0000922>
- Parada, N.E., Valbuena, C.P. y Ramírez, G.A. (2016). La autoestima en el proceso educativo, un reto para el docente. *Educación y Ciencia*, 19, 127-144. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/7772
- Paredes, H.B. (2021). Orientación educativa: estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de la autoestima en el estudiante. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5366-5382. https://doi.org/10.37811/el_rcm.v5i4.695
- Payás, A. (2014). *El mensaje de las lágrimas. Una guía para superar la pérdida de un ser querido*. Paidós.
- Pedrero, E. (2019). Educación para la Salud y pedagogía de la muerte: percepciones y demandas del profesorado universitario en España. *Interface (Botucatu)*. <https://doi.org/10.1590/Interface.180404>
- Phan, H. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: An integrative framework, and empirical analysis. *Educational Psychology*. 30(3) 297-322. <https://doi.org/10.1080/01443410903573297>



- Pinquart, M., y Gerke, D. C. (2019). Associations of parenting styles with self-esteem in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 28(8), 2017-2035. <https://doi.org/10.1007/S10826-019-01417-5>
- Pizarro, E.F. (2018). Autoestima, resiliencia y rendimiento académico en estudiantes preuniversitarios. *Revista de Psicología*, 20(2), 11-41. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/331>
- Polaino, A. (2004). *Familia y autoestima*. Ariel
- Rabal, J.M., Clemente, C.M., Casanova, C. y González, M. (2020). Importancia del tratamiento de la muerte en el ámbito educativo: Validación cuestionario ciem. *Brazilian Journal of Development*, 6(4), 18355-18365. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n4-125>
- Ralph J.A. y Mineka S. (1998). Attributional style and self-esteem: The prediction of emotional distress following a midterm exam. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 203-215. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.107.2.203>
- Ramos, 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., Gairín, J. y Camats, R. (2018). Principios prácticos y funcionales en situaciones de muerte y duelo para profesionales de la Educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 16(1), 21-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6370520>
- Reina, M.C., Oliva, A. y Parra, Á. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 55-69. <https://doi.org/10.25115/psyse.v2i1.435>
- Riso, W. (2014). *Enamórate de ti. El valor imprescindible de la autoestima*. Planeta.
- Rodríguez, A.V., Estévez, M. y Palomares, J. (2015). Tratamiento curricular de la imagen corporal, autoestima y autoconcepto en España. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 9-20. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/39409>
- Rodríguez, C. y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403. <https://www.ijpsy.com/volumen12/num3/337/autoestimaen-la-adolescencia-anlisis-ES.pdf>
- Rojas, L. (2007). *La autoestima. Nuestra fuerza secreta*. Espasa Calpe.
- Rosner, R. y Comtesse, H. (2022). Therapy of Prolonged Grief Disorder. En *Trauma Sequelae*. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64057-9_20
- Rosner, R., Rimane, E., Vogel, A., Rau, J. y Hagl, M. (2018). Treating prolonged grief disorder with prolonged grief-specific cognitive behavioral therapy: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 19(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s13063-018-2618-3>



- Schweich, T., Luxen, T., Bell, C. y Federspiel, J. (2022). *Grief in Children and Adolescents*. En: Böhmer, M., Steffgen, G. (eds.), *Grief in Schools*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64297-9_3
- Stylianou, P. y Zembylas, M. (2018a). Dealing with the concepts of “grief” and “grieving” in the classroom: Children’s perceptions, emotions and behavior. *Omega: Journal of Death and Dying*, 77 (3), 240–266. <https://doi.org/10.1177/0030222815626717>
- Stylianou, P., y Zembylas, M. (2018b). Peer support for bereaved children: Setting eyes on children’s views through an educational action research project. *Death Studies*, 42(7), 446–455. <https://doi.org/10.1080/07481187.2017.1369472>
- Stylianou, P., y Zembylas, M. (2020). 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*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1841700>
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R. y Muñiz, J. (2014). *Learning and Individual Differences*.30, 118-123. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.019>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. y Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept, *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 334-349. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.2.334>
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., y Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42, 381–390. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.381>
- Tus, J. (2020). Self-concept, self-esteem, self-efficacy and academic performance of the senior high school students. *International Journal of Research Culture Society*, 4(10), 45-59. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13174991.v1>
- UNESCO (1998). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.
- Valiente, C., Arguedas-Morales, M., Marcos, R. y Martínez, M. (2020) Fortaleza psicológica adolescente: relación con la inteligencia emocional y los valores. *Aula abierta*, 49(4), 385-394. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/15438>
- Villamor, E.M. y Gómez, S. (2017). Pedagogía terapéutica sobre el duelo en jóvenes. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 9(1), 57-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6428178>
- Volkan, V. D. (1985). Complicated mourning. *The Annual of Psychoanalysis*, 12-13, 323–348. <https://psycnet.apa.org/record/1987-11048-001>



- Wallin, A. E., Steineck, G., Nyberg, T. y Kreicbergs, U. (2016). Insufficient communication and anxiety in cancer-bereaved siblings: A nationwide long-term follow-up. *Palliative & Supportive Care*, 14(5), 488–494. <https://doi.org/10.1017/S1478951515001273>
- Whisman, M.A. y Kwon, P. (1993). Life stress and dysphoria: The role of self-esteem and hopelessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65. <https://doi.org/1054-1060.8246113>
- Worden, J.M. (2008). *Grief counseling and grief therapy: a handbook for the mental health practitioner, 4th edn.* Springer Publishing Company
- Worden, J.W. (2016). *El tratamiento del duelo. Asesoramiento psicológico y terapia.* (4ª ed.). Paidós.
- Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S., y Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology*, 34(3), 328. <https://doi.org/10.1037/spq0000292>

Para contactar:

Fernando Álvarez Mancebo. Email: mensajes911@yahoo.es

Silvia Fuentes De Frutos. Email: silvia.fuentes@unir.net

