

**LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA**

**2022/2023 ikasturtea**

**DOLUA ETA HERIOTZA LEHEN HEZKUNTZAN:  
irakasleen begiradaren ikerketa eta esku-hartze baten proposamena**

**Egilea:** Ariane Romón Fonseca

**Zuzendaria:** Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor

**Leioan, 2023ko maiatzaren 31an**

## Aurkibidea

Sarrera	3
1. Marko Teorikoa	4
1.1. Doluaren Kontzeptua	4
1.1.1. Galeraren Kontzeptua	4
1.1.2. Doluaren Prozesua, Ezaugarriak eta Faseak	5
1.1.2.1. Doluaren Prozesua eta Honen Ezaugarriak.	5
1.1.2.2. Dolu Prozesuaren Faseak.	6
1.1.3. Dolu Kasu Konkretua: Heriotza	7
1.1.3.1. Heriotzaren Kontzeptua.	7
1.1.3.1.1. Nola Ulertzen Dute Heriotza Lehen Hezkuntzan?	8
1.2. Heriotzarako eta Dolurako Hezkuntzaren Beharra	9
1.2.1. Heriotza eta Dolua Tabu Profesionala Hezkuntzan	9
1.2.2. Hezkuntza Emozionala eta Hausnarketa Sustatzearen Beharra	10
2. Marko enpirikoa	11
2.1. Metodologia	11
2.1.1. Partaideak	12
2.1.2. Ikerketa-galderak	12
2.1.3. Datuak Biltzeko Erabilitako Tresnak eta Prozedura	13
2.2. Emaizak	14
2.3. Esku-hartze Proposamenaren Diseinua	16
2.3.1. Beharrianak Identifikatzea, Justifikatzea eta Lehenestea	16
2.3.2. Beharrianak Helburu Bihurtzea	18
2.3.3. Esku Hartzeko Aukera Metodologikoa Proposatzea	18
2.3.4. Ekintzak, Sekuentziak, Giza Baliabideak, Materialak eta abar Deskribatzea	19
2.3.5. Ebaluazioa	21
3. Diskusioa eta Ondorioak	22
4. Etika Profesionala eta Datuen Babesa	24
5. Erreferentzia Bibliografikoak	25
6. Eranskinak	28

## **DOLUA ETA HERIOTZA LEHEN HEZKUNTZAN:**

### **irakasleen begiradaren ikerketa eta esku-hartze baten proposamena**

**“Maite dugun pertsona bat galtzea aukeratu ezin den gertaera bat bada ere, dolua aurre egiteko aukeraz betetako prozesu aktiboa da” (Attig, 1991).**

**Ariane Romón Fonseca**

UPV/EHU

Heriotza gainditu gabeko ikasgaia da hezkuntza-sisteman. Eskatzen ez diren prestakuntza-premia sakonak daude; horietako bat heriotza da. Lan honen bidez, heriotzaren eta doluaren pedagogia ikasgeletan ez jorratzeko arrazoietan sakondu nahi izan zen, ikerketako diseinu misto baten bidez. Lagina Lehen Hezkuntzako 222 irakaslek osatu zuten, *ad hoc* galdetegi bat betez. Hainbat gabezia antzeman ziren, eta, beraz, Lehen Hezkuntzako 5. mailako ikasleei zuzendutako proposamen didaktiko bat planteatu zen. Proposamenaren oinarria eta helburua heriotza normalizaziora eta horren kontzientziara bideratutako ikuspegi natural batetik garatzea izan zen.

*Heriotzarako hezkuntza, dolua, prebentzioa, proposamen didaktikoa, Lehen Hezkuntza*

La muerte sigue siendo una asignatura pendiente en el sistema educativo. Hay necesidades formativas profundas que no se demandan, una de ellas es la muerte. Con la realización de este trabajo se pretendió ahondar, a través de un diseño mixto de investigación, en las razones por las cuales no se trataba el tema de la pedagogía de la muerte y el duelo en las aulas. La muestra estuvo compuesta por 222 docentes de Educación Primaria, que cumplimentaron un cuestionario *ad hoc*. Se detectaron varias carencias, por lo que se planteó una propuesta didáctica dirigida al alumnado de 5º de primaria. La propuesta se basó en y buscó desarrollar la muerte desde una perspectiva natural y un enfoque previo orientado a la normalización y la conciencia de la misma.

*Educación para la muerte, duelo, prevención, propuesta didáctica, Educación Primaria*

Death remains a pending issue in the education system. There are profound training needs that are not demanded, one of them is death. With the realization of this work, it was intended to delve, through a mixed design of research, into the reasons why the topic of the pedagogy of death and mourning in the classrooms is not addressed. The sample consisted of 222 primary education teachers, who completed an *ad hoc* questionnaire. A number of shortcomings were identified, for this reason a didactic proposal was suggested for students in 5th grade. The proposal was based on and sought to develop death from a natural perspective and a previous approach aimed at normalization and awareness of it.

*Education for death, mourning, prevention, didactic proposal, Primary Education*

## Sarrera

Heriotza egoera saihestezina dela jakinda ere, nahiz kultura askotan heriotza gertakari sozial eta kultural gisa agertzen den eta Pochek eta Herrerok (2003) esaten duten bezala jaio bezain laster hiltzen hasten den arren, mendebaldeko kulturaren hura saihesten eta isilarazten saiatzen da. Horrekin lotuta, dolua atzerakada nabarmena jasan duen beste fenomenoetako bat da, duela gutxi arte dolua, heriotza bezala, komunitatean bizi zen beste gertakari bat zen, baina gaur egun gizartean gai debekatuak eta tabuak bihurtu dira, baita eskolan ere. Jokabide horien ondorioz, haurrak gehiegi babestu dira heriotzaren gaian, heriotza bera gertakari isolatuan bihurtuz.

Arestian esandakoa helduengan eta, ondorioz, haurrengan heriotza onartzeko zailtasuna areagotzea ekarri du (Gala et al., 2002) eta, gainera, aurreko ebidentziak ez du eragozten hurrek horrelako gertaera baten aurrean sufritzea. Horregatik, eta haurren artean dolu patologikorik ager ez dadin, didaktika formalaren esparruan giza finitutasunaren pedagogia heriotzaren kontzientziatik landu beharraren aldeko apustua egiten da. Baina, nork prestatu ditu irakasleak gai honetan?

Galdera horretatik sortzen da lanaren lehen helburua, hain zuzen ere, ikerketa baten bitartez eskolan dolua eta heriotza lantzeko irakasleek dituzten behar pedagogikoak aztertzea. Egindako galdetegitik datu guztiak bildu ondoren, egiaztatu ahal izan da hezkuntzako profesionalak ez daudela behar bezala prestatuta heriotzari eta doluari buruzko ekintza pedagogikoak egiteko. Horregatik guztiagatik, bigarren helburua sortzen da, ikasgelan heriotzaren gaia jorratzeko hezitzaileei hausnarketarako jarraibideak eta tresna zehatzak eskaintzea, hots, esku-hartze bat proposatzea eskolan heriotzaren gaia modu prebentiboan, garden eta irekian landu ahal izateko, taburik eta beldurrik gabe.

Behin helburuak deskribatuta, azpimarratu behar da lan hau funtsezko lau kapitulutan egituratuta dagoela. Lehenengoan, gaiari buruzko alderdi teorikoak berrikusi eta aurkezten dira. Bigarrenean, marko enpirikoa, bitan banatzen da, lehen azaldu bezala, batetik, irakasleek gaiari buruz dituzten iritziak eta hurbilketa esperientziak galdetegi baten bidez ezagutu eta aztertzea, eta, bestetik, proposamen didaktiko baten bidez aurkitutako hutsunea betetzen saiatzea. Azkenik, lana bere osotasunean garatu ondoren, hasierako usteak eta errealitate praktikoa alderatzeko xedez, hausnarketa pertsonala aurkezten da, ekarpen esanguratsuenen laburpena eginez, baita aurkitutako zailtasunen eta eskuratutako jakintzen inguruko gogoeta eta etorkizuneko ikerketetarako iradokizunak ere.

Amaitzeko, lan honen irakurketaren bidez, ezagutza kolektibo eta kultural zabalagoa berreskuratzen lagunduko duten hausnarketak, proposamenak eta esperientziak sortzea espero da. Bide batez, Joana Jaureguizar tutoreari eskerrik zintzoenak eman nahi zaizkio, bidean suertatutako zalantzen eta arazoen aurrean norabidea zehaztu eta aholkuak emateko prest agertu delako beti.

## 1. Marko Teorikoa

### 1.1. Doluaren Kontzeptua

Dolua pertsona, objektu edo gertaera esanguratsu baten galeraren aurreko erreakzio naturala da; edo, era berean, emozio- eta portaera-erreakzioa, lotura afektibo bat hausten denean (Meza et al., 2008). Doluaz hitz egiterakoan, maite den pertsona baten heriotzaren testuinguruan soilik pentsatzen da, baina Freud-ek (1914) duela denbora, maitatutako pertsona baten edo haren lekua hartu duen abstrakzioaren baten galeraren aurreko erreakzio gisa ere gertatzen dela esan zuen.

Real Academia Españolako (2014) hiztegian doluak hainbat esanahi barne hartzen ditu, horien artean: mina, pena, atsekabea edo sentimendua. Izan ere, dolua minaren, errukiaren, atsekabearen edo erresuminaren esperientzia da, balio esanguratsua duen zerbaiten edo norbaiten galera dela-eta hainbat modutan agertzen dena.

Pochek eta Herrero (2003) dolua definitzerako momentuan heriotzak eta galera esanguratsu orok, bizitzaren jarraipena hausten dutela diote. Zentzu horretan, dolu-prozesua jarraitutasun hori berrezartzeko ahalegin gisa uler daitekeela adierazten dute.

Hortik abiatuta eta dolu-prozesuak azaldu aurretik, definizio guztietan galera-esperientzia baten ondoren gertatzen dena bezala zehaztu berri denez, ezinbestekoa da galeraz zer ulertzen den argitzea. Horretarako, dolu-prozesuei buruzko literaturan garrantzitsuak diren hainbat egileren definizioetan oinarritzea beharrezkoa izango da.

#### 1.1.1. Galeraren Kontzeptua

Lehenik eta behin, galeraren kontzeptua honela defini daiteke:

- Gurea izan den zer zerbaitz gabe geratzea, baloratzen den gauza baten mantentzean porrot egitea (Neimeyer, 2001).
- Emozionalki lotuta zegoen pertsona baten baliabideak (pertsionalak, materialak edo simbolikoak) murriztea (Harvey eta Weber, 1998, Poch eta Herrero, 2003-n).
- Jabetza ororen itzala da galera (Poch eta Herrero, 2003).

Galeraren definizio horiek garrantzitsuak dira lan honetan; izan ere, Mezak et al.-ek (2008) adierazi bezala, dolu-prozesuak heriotzaren ondoren gertatzeaz gain (pentsatu ohi den

bezala), pertsonak bizi duen eta galera gisa definitzen duen edozein esperientziaren erantzunak ere badirela argitzeko eta azaltzeko aukera ematen du.

Arrazoibide horri jarraituz, interesa dago lanean zehar galeraren eta dolu-prozesuaren kontzeptuak zentzu zabalean erabiltzean, edozein gertakari kritiko edo traumatiko barne hartzeko aukera ematen baitu, nahiz eta hertsiki heriotza ez izan.

Aipatu berri dena kontuan hartuta, argi dago mundu guztiak ez dituela galera berdinak izaten, ezta modu berean ere. Horregatik, jarraian, galeren sailkapen posible bat azalduko da (Rando d.g., Poch eta Herrero, 2003tik hartuta): galera fisikoak (ukigarria den zerbaiten galera) eta galera psikologikoak edo sinbolikoak (ukiezina den edo izaera psikosoziala duen zerbait galtzea). Garrantzitsua da argitzea ez dela elementuen sailkapen bat elkar baztertzen direnak, galera fisiko orok galera psikologikoak ekar ditzakeelako, baina galera psikologiko orok ez du galera fisikorik ekarri behar.

Galera kontzeptuaren inguruko xehetasunak argitu ostean, doluaren prozesuan, haren ezaugarrietan eta fasetan sakonduko da.

### ***1.1.2. Doluaren Prozesua, Ezaugarriak eta Faseak***

#### **1.1.2.1. Doluaren Prozesua eta Honen Ezaugarriak.**

Galera esperientzia saihestezina da gizakiarengan, eta hori gertatzen denean, doluaren prozesuaren bidez egin behar da. Hemen prozesua gako-hitza da. Dolua ez da egoera bat, galera baten pertzepzioaren aurrean erreakzio psikologiko, sozial eta fisikoak sentitzeko prozesua baizik (Poch eta Herrero, 2003).

Garrantzitsua da hemen Pochek eta Herrerok (2003) aipatzen dituzten doluaren ezaugarri diren prozesuen alderdiak kontutan hartzea, esperientzia mingarria den galera bati esanahia emateko ahaleaginean:

- Prozesu normala da. Erreakzio naturala da galera gertatzen denean.
- Prozesu dinamikoa da. Pertsonak aldaketak izango ditu denboran zehar, hala nola, umorearen eta ongizatearen/ondoezaren sententzioaren gorabeherak.
- Onarpenaren mende dagoen prozesua da. Galera mota batzuk gizartean onartuta dauden bezala, eta, beraz, pertsonak gizarte-laguntzako sare bat duen bezala, beste batzuk ez daude onartuta eta hortaz, ez dute sare hori.
- Prozesu intimoa da. Galera baten aurrean, pertsona bakoitzak modu desberdinean erreakzionatzen du.
- Prozesu pribatua eta aldi berean soziala da. Dolua ez da prozesu pribatu hutsa, gainerakoekin eta eguneroko jarduerekin batera lantzen baita.

- Prozesu aktiboa da. Gizabanakoa proaktiboa da, planifikatu egiten du, eta nor den adierazteak lotura estua du garatu den kulturarekin eta, beraz, dituen harremanekin.
- Hautaketak ahalbidetzen dituen prozesua da. Pertsonak une jakin batean berarentzat zentzurik handiena duena aukeratzen du.

Horiek dira doluaren prozesuaren ezaugarri nagusiak, baina zer esan daiteke faseei buruz?

### **1.1.2.2. Dolu Prozesuaren Faseak.**

Pertsonen gertaera beraren aurrean beren istorioak kontatzen entzuten zaienean, pertsona bakoitzak ulertzeko, azaltzeko, sentitzeko, pentsatzeko eta jokatzeko modu desberdinak ditu. Oro har, esanahia egoteko moduak pertsona batetik bestera ezberdinak diren bezala, gauza bera gertatzen da dolu-prozesu batean galerari zentzua eman nahi zaionean ere. Kübler-Rossek eta Kesslerrek (2007) esango luketen bezala: gure dolua gure bizitza bezain berezkoa da.

Hala ere, autore horiek 5 faseetan banatzen dituzte dolua, baina argi utzi zuten litekeena dela pertsonak fase guztiak ez igarotzea eta sekuentzian ez zeharkatzea, dolu-prozesua ez baita hain lineala eta zurruna.

- Ukapena: buruak aurre egin ezin dionari ukatuz babesten da. Horrek ez du esan nahi gizabanakoak ez dakienik zer gertatu den, baizik eta ezin duela bat-batean integratu. Defentsa mentaleko mekanismo bat da, pixkanaka-pixkanaka errealitatera hurbiltzea ahalbidetzen duena.
- Sumindura: sentimendu horrek inbaditzen du gertatutakoaren kontzientzia hartzen hasten denean. Beharrezkoa da haserrea prozesuaren parte dela onartzea eta sentitzeak sendatzen duela ulertzea. Gainera, kontuan izan behar da doluaren une ezberdinetan egongo dela intentsitate ezberdinekin.
- Negoziazioa: itun moduko bat lortu nahi da. Izan ere, gizabanakoak, galdutako hori berreskuratu ahal duelakoaren ideiarekin amesten du edo beste era batera jokatu balu galera hori ekiditea posible izango litzatekeela pentsatzen du.
- Etsipena: etapa honetan, pertsonak bere bizitzaren erritmoa jaisten du, galerari eta horrek dakarrenari buruzko informazioa prozesatu ahal izateko. Ondoeza betiko iraungo balu bezala bizi da (Inoiz ez naiz ondo egongo, min hau betiko da...).
- Onarpena: ez da zergatia bilatzen jada eta galdutakoarekin bizitzen ikasten da. Jarrera hori sendotzen den heinean, gizabanakoa harreman modu batera iristen da bere galerarekin.

Kübler-Rossek eta Kesslerrek proposatutako 5 etapak ezagutu eta gero, dolu kasu zehatz batean murgiltzeko unea da, hain zuzen ere, heriotzarenean.

### **1.1.3. Dolu Kasu Konkretua: Heriotza**

#### **1.1.3.1. Heriotzaren Kontzeptua.**

“Bizitza amaitzea” horrela jasotzen du Real Academia Españolak (2014) "heriotza" terminoa. Horrek espazio eta denbora jakin batean bizitzaren amaiera gisa ulertzen den kontzeptu batera hurbiltzen da, ikuspegi biologiko batetik. Baina definizio hori osatu ahal izateko, ezinbestekoa da bizitzaren kontzeptua argitzea, izan ere, horiek oso lotuta daude, Real Academia Españolaren arabera (2014): «bizitza izaki bat jaiotzen denetik hil arte edo gaur arte igarotzen den denbora da».

Espazioa eta denbora aipatu delarik, argi dago gizakiak espazio, denbora eta kultura jakin batean bizi direla, hori dela eta, egiten, pentsatzen eta sentitzen duten guztia osatzen eta modulatu dituzten denbora eta sinesmen baten barruan kokatzen da. Horregatik, bizitza bizitzeko eta heriotzari aurre egiteko modua bizi diren inguruneak eta denborak baldintzatuko dute.

Ildo horretatik, Salesen eta Lucenaren (2000) iritziz, heriotzari buruz hitz egiten denean, garrantzitsua da mendebaldeko eta ekialdeko kulturak bereiztea. Mendebaldartutako kulturetan, heriotzak konnotazio guztiz negatiboa duen bitartean, ekialdeko kulturetan, heriotza gertakari natural eta normalizatu gisa ulertzen dute.

Mendebaldeko kulturetan heriotza nola ikusten den sakonduz, gaur egun, gustu txarrekoa da heriotzaz hitz egitea. Era askotara eta bide guztietatik saihesten da bizitzaren egitate natural horri aurrez aurre begiratzea. Estali, ezkutatu eta urrundu egiten da, hiltzea, berez, gertatu edo pasa behar ez duen oker edo errore bat balitz bezala (Ariés, 2000).

Hortaz, heriotza bizitzatik urruntzen da, eta, horrekin batera, doluan dagoenaren esperientzia ere bai. Hiltzen den pertsona urrundu egin behar da, asko ikusi gabe, eta negar egiten duenak azkar, isilik eta denbora gutxiz egin behar du (Ariés, 2000).

Dena den hau ez da beti horrela izan. Beste kultura batzuetan, eta ez duela asko mendebaldekoan, heriotza pertsonen eguneroko bizitzaren parte izan da (Vovelle, 2002). Pertsonak etxean hiltzen ziren, familia osoaz inguratuta, hori dela eta, hiltzeak berak presentzia zuen eta heriotzagatiko oinazea denek partekatzen zuten, helduek zein haurrek.

Halaber, esan bezala, gaur egun gertaera hau tratatzeko moduak ez du zerikusirik lehengoarekin. Hori erakusteko, gaur egun hainbat egileren arabera ikasleak nola hezten ari diren erreparatzearekin nahikoa da. Cid-en (2011) arabera, irakaskuntza “infininitasunaren



pedagogia” deitzen denari bideratzen ari da eta hezkuntza-proiektuetan ez dira aintzat hartzen sufrimendua, porrota eta heriotza. Horren ondorioz, haurrak ez daude prest saihestezina eta mingarria den egoeratarako, eta, beraz, mugaren bat dutenean, haien frustrazioa hain da handia, eta haien baliabideak hain dira urriak, ezen oso zaila baita behar bezala aurre egitea.

Nolanahi ere, horri heldu baino lehenago beharrezkoa da ikasleek heriotza ulertzeko duten modua ezagutzea, beraz, hori azaltzera ekingo da.

### ***1.1.3.1.1. Nola Ulertzen Dute Heriotza Lehen Hezkuntzan?***

Heriotza kontzeptu konplexua da eta denbora behar da bere esanahi osoa ezagutzeko. Haurrek hainbat modutan ulertu eta erantzungo dute heriotzaren aurrean, adinaren, eboluzio-unearen, bizi-esperientzien, garapen kognitiboaren, heldutasun-mailaren, mundu emozionalaren eta kontzeptualizatzeko gaitasunaren arabera. Bestalde, komunikazio-estiloak eta pertsonak/familiak heriotzari aurre egiteko dituen jarrerak ere eragina izango dute haurrak heriotzari buruz egin dezakeen esanahian eta abordatzean (Cid, 2011)

Beraz, nahiz eta orain ibilbide bat egin haurrak eboluzio-etapa bakoitzean heriotzari buruz jakin eta uler dezakeenari buruz, garrantzitsua da haurraren adinagatik bakarrik ez gidatzea (Cid, 2011). Funtsezkoa da galdetzea eta haien azaltzea heriotzari buruz zer pentsatzen eta ulertzen duten, helduek jakin dezaten zer ikasi eta asimilatu behar duten oraindik maila emozionalean.

Aurrekoa kontuan harturik, Kroen-en (2002) lanak haurrek heriotzaren aurrean dituzten pertzepzio eta erreakzioen ikuspegi orokorra eskaintzen du, orain arte ezagutzen den horretan oinarrituta eta adin desberdinetan multzokatuta.

- 6-9 urte: nahiz eta 6 urteko haur batek 9 urteko haur batekin konparatuz, heriotza beste modu batera hautematen duen, garapenean bi aldaketa garrantzitsu daude adin horietako umeak talde bakar bihurtzen dituztenak:
  - Lehenik eta behin, 6 eta 9 urte bitarteko haurrek fantasia eta errealitatea bereizten dituzte. Beren fantasiaren bati eusten dioten arren, errealitatea antzemateko gai dira, eta, are garrantzitsuagoa dena, heriotzaren behin betiko izaera. Hala ere, horrek ez du esan nahi onartzeko edo arrazionalki erantzuteko prestatuta daudenik.
  - Bigarrenik, erru-sentimendua senti dezakete.
- 10-12 urte: garapenaren eskalan aurrera egitean, aurre-nerabeekin egiten da topo, eta haien heriotzaren kontzeptuak helduen kontzeptuaren antza du. Nerabeek badakite heriotza iraunkorra dela.

- Erritualen esanahia, heriotza nola gertatu zen eta galera horrek haiengan eta haien familiarengan duen eragina uler dezakete.
- Etorkizunaren ulerkuntza askoz garatuago dago, horregatik maitatutako pertsona baten heriotzak bere bizitza nola eraldatuko duen pentsatzen dute.
- Nerabezaroaurrekoek hilezkortasunaren sentimendua askoz nabarmenagoa dute. Izan ere, beren heriotzari buruz pentsatzen dute, baina askotan sentimendu horiek blokeatu edo sublimatu egiten dituzte, aurre ez egiteko.

Jarraian, ikertu denez eta Ariesek (2000) dioenez, hezitzaileen, filosofoen, psikologoaren eta pedagogoen arteko nolabaiteko adostasuna ikusten den arren Heriotzaren Pedagogia ikasgeletan sartzearen garrantziari buruz, errealitatea da oraindik erronka bat dela, gaur egun oraindik ez baita sartu hezkuntza-curriculumean.

## **1.2. Heriotzarako eta Dolurako Hezkuntzaren Beharra**

### ***1.2.1. Heriotza eta Dolua Tabu Profesionala Hezkuntzan***

Aurretik honi buruz emandako zertzeladetan ikusi denez, heriotzak beto konstantea daukan gaia da. Nahiz eta gizakia bezain zaharra izan, gizarte-komunikabideetan egunero agertu, inoiz ez den egon gaur egun bezainbesteko irekitasun eta hezkuntza-malgutasunik, eskola egunerokotasunerantz eta egunerokotasunetik garatzeko joera gero eta handiagoa izan, eta prebentzioaren egokitasuna ezagutu, oraindik ez da irakasten heriotzari buruz zentzu esanguratsu batean (De la Herrán eta Cortina, 2006).

Izan ere, heriotzaren tabu soziala tabu profesional gisa islatzen da eskolan. Horren adierazleetako bat da oso baliabide metodologiko eskas daudela ikasgelan heriotzaren gaiari heltzeko, eta horrek kontraste egiten du beste edozein hezkuntza-gai jorratzen duten materialen kantitate eta kalitate ikaragarriarekin. Arestian esan bezala, hezkuntza-proiektuetan ez dira ez heriotzaren porrota ez sufrimendua integratzen, beraz, gazteak ez daude prestatuta saihestezinak eta mingarriak diren egoeretarako (Rodríguez et al., 2015a). Eta gauza bat eduki behar da argi: eskolaren zeregina ez da soilik eduki informatiboak eskaintzea, baizik eta pertsonari laguntza ematea bere dimentsio guztietan.

Horren ondorioz, haurrak heriotzarako prestatu beharko lirateke esperimintatu baino askoz lehenago. Kübler-Ross-ek (2014) dioenez, hezkuntza ez da agertu behar arazo zehatzak dauden kasuetan bakarrik, aitzitik, etorkizuneko zailtasun eta egoerei aurrea hartu eta erantzuna eman beharko lieke ere, horrela horiek gertatzen direnean sistemak horiei aurre egiteko prest egon daitezten. Hau da, prebentzio-lana egiten bada, haurrak baliabide gehiago izango ditu maite duen pertsona baten galera onartzeko eta gainditzeko.

Hortaz, eskolan heriotzari buruzko diskrezioarekin amaitu behar da. Izan ere, gizartean haurrak babesten saiatzen da, heriotza ezagutu ez dezaten. Hala ere, haur gehienek ezagutzen dute, eta egunero egoten dira haren eraginpean komunikabide bide ezberdinetatik. Horregatik, umeei eguneroko bizitzan egiten dituzten heriotzari buruzko behaketen eta bertan gertatzen diren gertakariei buruz ikasteko aukera izan behar dute. Haurrek heriotzari eta horrek modu natural eta sentikorrean eragiten duen minari buruz ikasten dutenean, gaitasuna garatzen dute etorkizuneko benetako krisiei aurre egiteko (Kroen, 2002). Heriotza gertaera indibidual edo sozial gisa ukatzeak («beharrezkoa denean kezkatuko naiz» motako mekanismoekin) ondorio garrantzitsu bat du: prestakuntza psikologikorik eza izatea gertatzen denean; bereziki gizabanakoarengan, baina baita hurbilekoengan edo hura artatzen duen taldearengan ere (Kübler-Ross, 1994).

Azken finean, heriotzarako heztea bizitza ulertzeko heztea da eta heriotzarako hezkuntzan, hezkuntza emozionalak zeresan handia dauka, haien garapenerako emozioak ezagutzen lagundu behar zaielako eta haien beldurrak behar bezala landu.

### ***1.2.2. Hezkuntza Emozionala eta Hausnarketa Sustatzearen Beharra***

Azken urteotan, asko ugartu da Hezkuntza Emozionalarekin eta Adimen Emozionalarekin lotutako ikerketak, baina ahaztu egin da heriotzaren pedagogiarekin lotzea, batez ere, prebentzioaren aldetik. Izan ere, hezkuntza emozionala arlo akademiko arruntetan behar bezala aintzat hartzen ez diren gizarte-premiei ematen zaien erantzun hezitzailea da (Bisquerra, 2011), adibidez, doluaren eta heriotzaren kasu.

Ikasleak heriotzaren errealitateaz jabetzen direnean, emozioek iraultza handia jasaten dute, hori dela eta, sentimenduen adierazpena erraztu behar da horiek sentitzeko aukera emateko (Serra Llanas, 2014). Autore beraren arabera, horrela egiten ez bada, haurrak ez du jakingo dituen emozioak bizitzen eta, ondoren, galera bat jasaten duenean, desegokitze bat garatu dezake.

Arrazoi horientatik, beharrezkoa da heriotzari dagokionez, haurrek beren emozioak azaleratzen ikastea; izan ere, emozio horiek ulertu eta kudeatuz gero, etorkizunean ikasleek dolu positiboaren lana egin ahal izango dute. Emozioak behar bezala bideratzen eta adierazten badira, antsietate- eta estres-egoerak baretu daitezke, emozio negatiboengatik irtenbide sortzaileak bilatu eta besteekin enpatizatu (Ramos eta Camats, 2018).

Premisa horietatik abiatuta, eskolak argi eta garbi egin beharko lioke aurre, umeei hitz eginez eta entzunez, eta gaiari buruz dituzten beharrak eta iritziak jasoz. Azken ideia hori da momentu honetan interesa gehien duena. Esan beharra baitago, gaur egungo gizartean, ez

dagoela lekurik isiltasunerako, pentsamendurako, hausnarketarako eta barnekotasunerako. Eta, zergatik dira garrantzitsuak alderdi horiek ikasleen hezkuntzan?

Alderdi horiek sustatzearen garrantzia ikasleak kuriosoagoak, autonomoagoak eta beren errealitate sozialaz kontzienteagoak izatera bultzatzean datza. Hausnarketa prozesu bat da, eta prozesu horren bidez sakonago aztertzen dira norbere bizitzan gertatu diren eta arrastoa utzi duten gertaerak. Oro har, beldurrei buruz hitz egiteak beldurra sortzen du, baina beldurrekin jolasteak beldurrok askatzen laguntzen du. Kausalki, heriotzaren beldurrak zerikusi handiagoa du beldurrarekin heriotzarekin baino. Horretaz guztiaz jabetzea norbere buruaren gainean lanean hasi eta barnekotasunerako bideari ekitea da (Rodríguez et al., 2015a).

Amaitzeko eta horren harira, positiboa da irakasleei informazioa ematea eta baliabideak eskaintzea, hortaz, 6.1. Eranskinean Poch eta Herreroren (2003), De la Herrán eta Cortinaren (2008) eta Rodríguez et al., (2015b) lanetatik hautatutako baliabide didaktiko batzuk aurkeztu eta horietako batzuk marko enpirikoko proposamenean jarri dira.

## **2. Marko enpirikoa**

### **2.1. Metodologia**

Marko enpirikoa bi zatitan banantzen da. Lehenengo zatirako, ikerketa mistoa aukeratu da, alegia, metodologia kuantitatiboan zein kualitatiboan ekarpenak baliatzea ahalbidetzen duena. Izan ere, alde batetik galdetegiko erantzunak kuantifikatu egingo dira eta bestetik, galdetegian galdera irekiak daudenez, hauen erantzunak aztertuko dira. Etxeberria et al.-en (2018) aburuz, osagarritasun metodologikoa gizarte gertaerak ikusmolde desberdinetatik ezagutzeko abantailak eskaintzen ditu, horrela aztertutako fenomenoaren ikuspegi zehatza eta askotarikoa lortuz, alegia, holistikoa edo osoagoa. Horrez gain, metodo mistoek bi metodoen indarguneak aprobetxatzea ahalbidetzen dute eta, ondorioz, metodo bakoitzaren hutsuneen konpentsazioa lortzen da. Ez da ahaztu behar gizarte eta hezkuntza fenomenoek adierazpen pluralak izaten dituztela, beraz, metodoen konbinazioa/integrazioa datuen aberastasuna handiagoa izatea sustatzen dute, ondorio ziurragoak lortuz.

Hortaz, hortik abiatuz eta egoeraren diagnostikoa egin ahal izateko, Euskal Herriko Lehen Hezkuntzako irakasleen artean galdera sorta bat zabaldu da. Bigarren zatian, galdetegiaren erantzunak jaso eta aztertu ostean hutsune batzuk detektatu direnez, esku hartze bat planteatzen da horiek betetzeko xedearekin.

Esanak esan, esku-hartzea azaldu aurretik azterlanaren lagina aurkezten da eta galdera sortaren ikerketa-galderak azaltzen dira, erabilitako tresnez eta azterketaren datuak biltzeko jarraitutako prozesuaz gain.

### **2.1.1. Partaideak**

Azterlanaren subjektuak 222 irakasle izan dira, borondatez galdetegian parte hartu dutenak. Irakasle horietatik %85,6 (n = 190) emakumezkoak dira, aldiz, %14,4 (n = 32) gizonezkoak; nahiz eta proportzioak parekatuak ez izan, Lehen Hezkuntzako irakasleriaren isla dira. Horrez gainera, irakasleen adin-tarteen portzentaiak honela banatzen dira %47,3a (n = 105) 18-35 adin tartean dago, %36,9a (n = 82) 36-50 urte tartean eta %15,8k (n = 35) 51 urtetik gora du.

Irakasle lanbidea aurrera eramateko lekuari erreparatuz gero, lurralde ezberdinetako irakasleen erantzunak jaso dira, hain zuzen, %66,2k (n = 147) Bizkaian, %14,9k Gipuzkoan (n = 33), %16,2k Araban (n = 36), %1,8k Nafarroan (n = 4) egiten du lan eta %1ak (n = 2) beste toki batean aurrera eramaten du irakasle lanbidea. Era berean, lanean daramatzaten urte kopurua ere aztertu da, irakasleen %36,5ak (n = 81) 5 urte baino gutxiago darama, %17,1ak (n = 38) 5 eta 8 urte bitartean, %26,1ak (n = 58) 10 eta 20 urte bitartean eta %20,3ak (n = 45) 20 urte baino gehiago. Irakasle gisa jardun izan dituzten urteak aztertzeaz gain, zein eskola motatan dauden lanean datuari ere erreparatu zaio eta honakoak izan dira emaitzak: %77k (n = 171) eskola publikoan, %21,2k (n = 47) eskola kontzertatuan eta %1,8k (n = 4) eskola pribatuan.

### **2.1.2. Ikerketa-galderak**

Hernández-ek (2023) azaltzen duen bezala, edozein ikerkuntza-lanetan, metodologia ezinbesteko tresna bilakatzen da. Honen esanetan, erantzunak bilatu egin behar dira eta bilatze horretan nola galdetu jakitea funtsezkoa da, hots, itaun egokiak topatu behar dira irtenbide aproposak aurkitu ahal izateko. Hori esanda, lanaren helburua Lehen Hezkuntzako irakasleek doluaren eta heriotzaren gaia lantzen duten edo ez jakitea da eta lantzekotan, nola egiten duten aztertzea, baita lantzeko prestakuntza eta errekurso nahikorik dituzten ezagutzea ere. Horren ondorioz, ikerlan honen abiapuntua ondorengo ikerketa-galderak dira:

- a. Zein da irakasleek Lehen Hezkuntzan doluaren eta heriotzaren gaia modu prebentiboan jorratzeari buruz duten iritzia?
- b. Zein da Lehen Hezkuntzako irakasleriaren esperientzia doluaren eta heriotzaren gaiarekiko?

- c. Irakasleek heriotzaren eta doluaren inguruan zer nolako lanketa egiten dute eta zergatik?
- d. Irakasleek badute prestakuntza eta estrategia nahikorik dolua eta heriotza lantzeko ikasgelan?

### **2.1.3. Datuak Biltzeko Erabilitako Tresnak eta Prozedura**

Datuen bilketa egiteko Google Forms-ekin galdetegi online bat sortu da, euskaraz eta gaztelaniaz. Sortutako galdetegiaren bidez irakasleen gaiaren inguruko iritzia, lanketa eta prestakuntza maila analizatzeko 19 item proposatu dira, hiru bloketan antolatuta:

- A. blokea: irakasleen informazio orokorra (5 item)
- B. blokea: doluaren eta heriotzaren lanketa (10 item)
- C. blokea: irakasleen gaiarekiko prestakuntza eta estrategiak (4 item)

Ikerlan honetan erantzuleei proposatzen zaizkien galdera guztiak, 3 izan ezik, erantzun itxikoak dira. Alde batetik, horietako 7 galdera aukera anitzekoak dira, baina aukera anitzekoen artean, badaude 2 euren erantzun bat idazteko aukera ireki bat daukatela. Bestetik, 6 galdera “Bai/Ez” erantzutekoak dira eta bat Likert eskalako (batetik bestera, «Inoiz ez») (1) gutxieneko maiztasuna izanik, eta maiztasun handiena «Beti» (5) izanik). Azkenik, aipatzea B blokearen barruan azpi-bloke bat aurkitzen dela, irakasleek “Bai/Ez” galdera bateri erantzuten diotenaren arabera, galdera ireki bati edo beste bati bideratzen diena.

Erantzun irekiei buruz mintzo eginez, jasotako erantzunak multzokatu eta kategorietan sailkatu egingo dira horien azterketa errazteko. Lanean zehar gehien errepikatu eta esanguratsuenak diren erantzun batzuk aipatuko dira. Modu horretan, erantzun bakoitzaren alboan, parentesi artean, kode batzuk aurkituko dira informazioa “/”-gatik bananduta, honen xedea irakasleen erantzunak identifikatzea izanik. Beraz, atal honetan kode horien azalpenari ekingo zaio: hasteko, erantzulearen generoari erreferentzia egiteko G (gizona) edo E (emakumea) hizkiak erabiliko dira; jarraian, erantzulearen adin-tartea zuzenean zenbakiekin adieraziko da eta kasu batzuetan, “+” ikurra alboan egongo da, ikurra “baino gehiago” esan nahi duelarik; ondoren, laneko esperientzia adierazteko L hizkia erabiliko da adierazitako urte kopuruaren ostean, aurreko kasuan bezala batzuetan “-” edo “+” ikurrekin batera, “baino gutxiago/gehiago” adierazteko; eta azkenik, lana aurrera eramaten duen eskola mota ezagutzeko P (publikoa), K (kontzertatua) eta I (itunpekoa) hizkiak erabiliko dira. Hona hemen kode baten adibidea: (E/18-35/-5L/P), emakumea, 18-35 adin tartekoa, 5 urte baino gutxiagoko esperientziaduna eta eskola publikoan lan egiten duena.

Prozedurarekin jarraituz, galdetegia sortu ondoren, tutoreari partekatu zaio bere feedbacka jasotzeko eta, horren arabera, gaizki-ulertzeak zuzendu ahal izateko. Feedbackaren bidez galderen egokitasuna, zuzentasuna, kohesioa eta koherentzia ebaluatu ahal izan dira. Hori horrela egin ostean, galdetegia zabaltzeko prest egon denean, datuen bilketari ekin zaio. Galdetegia otsailak 19tik martxoak 7ra arte egon da zabalik eta Lehen Hezkuntzako edozein irakaslek erantzun ahal izan du.

Parte-hartzaileak lortzeko, hiru modu erabili dira: lehenik eta behin, Whatsappetik unibertsitateko ikaskideei Google Forms-ekin sortutako galdetegia bidali zaie eta beren Practicum III-ko eskoletatik zabaltzeko eskatu zaie, baliabide berdina erabili da irakasle ezagunei bidaltzeko eta irakasle taldeetatik ere birbidaltzeko eskatzeko, hau da, “elur-bola” teknika deitzen dena. Bigarrenik, Facebook sare sozialean “Ordezkoak Martxan” irakasle taldean galdera-sorta publikatu da. Hirugarrenik eta azkenik, aurreko practicumak burutu izan diren eskoletatik pasa eta irakasleei galdetegia betetzeko eskatu zaie.

Behin galdetegia itxita, datuen analisi estatistikoa egiteko Excel programa erabili da eta lortutako datu orokorrak ikerketa-galderen arabera antolatu dira hurrengo atalean ikusiko den moduan.

## **2.2. Emaitzak**

Jarraian, ikerketa-galderetan hautatutako estatistika-teknikak aplikatzean lortutako emaitzak atalka adierazten dira, hain zuzen ere, galdetegiaren atalen arabera, lortutako emaitzen ulermen orokorra eta xehatua errazteko.

Doluaren eta heriotzaren lanketaren atalarekin hasiz, irakasleen %91,4k (n = 203) Lehen Hezkuntzan doluaren eta heriotzaren lanketa egokia dela eskolaren funtzioa ere badelako haurrak prestatzea saihestezinak eta mingarriak diren egoeretarako aukera hautatu du, %6,8k (n = 15) galeraren bat dagoenean soilik landu behar dela erantzunagatik hautaketa egin du eta azkenik, %1,8k (n = 4) gai gogorra dela eta familiak arduratu behar direla horretaz erantzun du.

Horrekin lotura eginez, doluaren eta heriotzaren gaia galeraren bat gertatu aurretik garrantzitsua den galdetzerakoan, lehenengo portzentai berarekin, irakasleen %91,4k (n = 203) prebentzio-lana egiten bada hurrek baliabide gehiago izango dituztela galera onartzeko eta gaintzeko uste du, %3,6k (n = 8) Lehen Hezkuntzako ikasleak oso txikiak direla oraindik eta beraz, gertatzen ez bada, hoberena ez hitz egitea dela adierazi du eta %5ak (n = 11) ez dakiela agertu du.

Halaber, galdetegiko irakasle gehienek doluaren eta heriotzaren gaia Lehen Hezkuntzan jorratzeko gai egokia dela eta galera gertatu aurretik lantzea garrantzitsua dela adierazi arren, ia guztiek, %97,3k (n = 216) galdera ireki batean heriotzaren gaia hezkuntzan behar adina lantzen ez dela aitortu dute, hauek izanik irakasleek emandako erantzun arrazoituak kategorietan sailkatuz: %23,2k (n = 50) lantzekotan, soilik galera bat egon denean landu dela erran du, %15,3k (n = 33) gai tabua dela adierazi du, %13,9k (n = 30) gaiarekiko errekurso faltengatik edo ezjakintasunagatik dela azaldu du, %6,9k (n = 15) curriculumean edo eskolako hezkuntza proiektuan jasotzen ez den gaia izanik, beste gai batzuek lehentasuna dutela eta hori jorratzeko denborarik ez dagoela esan du eta azkenik, %3,2k (n = 7) uste du beste irakasle batzuk haurrak babestearren lantzen ez dutela. Hona hemen errepikatuenak izan diren erantzun batzuk:

“Ez. Egun oraindik gai oso tabua da; badirudi haurrak babestu nahi direla horrelako gertakizunen aurrean baina argi izan behar duguna da bizitza dagoen lekuan badela heriotza” (E/18-35/-5L/P).

“Ez, normalean zerbait gertatuz gero, orduan lantzen da: amaren edo aitaren heriotzaren aurrean, kide batenaren aurrean...” (E/+51/+20L/I).

“Ez, askotan edukiak landu eta landu egoten garelako eta horrelako gaiei ez zaie behar den garrantzia ematen” (E/36-50/10-20L/P).

Galdera sortekin aurrera eginez, gelan gertuko heriotza bizi izan duen haurrik izan duten galdetzerakoan, %57,2k (n = 127) baietz erantzun du, %42,8aren (n = 95) aurre, ezetz ihardetsi duela. Baiezkoa erantzun dutenen artean, %63,8ak (n = 88) programazioa aldatu zuen ikasgelan gaia lantzeko, %36,2ak (n = 50), aldiz, ez.

Irakasleak ikasleek heriotzari eta doluari buruz dituzten zalantzak, iritziak edota emozioak entzutera edo aztertzeraz gelditu diren maiztasuna aztertzeko, arestian esan bezala, Likert eskala erabili da eta hauek izan dira ateratako portzentaiak: %56,8a (n = 126) beti, %18a (n = 40) gehienetan, %10,8a (n = 24) noizbehinka, %9,9a (n = 22) gutxitan eta %4,5a (n = 10) inoiz ez.

Horren ostean, ikasleek heriotza beste kultura batzuetan nola bizi duten ezagutzea garrantzitsua den galdetzean, 220 irakasletik 210ek, hots, irakasleen %94,6k baiezko erantzuna aukeratu dute, hain zuzen ere, ikasleei gaia modu globalagoan ikusten lagunduko liekeelako eta haien enpatia eta jakin-mina sustatzeko aukera izango litzatekeelako arrazoitzen duena, %5,4k, hau da, 12 irakaslek, ordea, haien herrialdeko errealitatea ezagutzearekin nahikoa dela aukeragatik hautatu du.



Jasotako erantzunetan oinarrituz, irakasleen %57,7k (n = 128) eskolan heriotzaren gaia noizbait landu duela adierazi du, %42,3k (n = 94), berriz, ez. Landu dutenen artean, laburki zer gertatu zen eta nola jokatu zuten galdetzean, hauek izan dira jasotako erantzun errepikakorrenak:

“Ikasle bati aitona hil zitzaion. Gaiaz hitz egiten hasi ginen eta beste askok ere horrelako egoerak bizi genituela ikusi genuen. Bakoitzak nola sentitzen zen azaldu zuen, etxean zer kontatu zieten...” (E/18-35/-5L/P).

“Guraso baten heriotza. Liburu baten bidez landu nuen. Tertulia dialogiko antzeko bat eginez” (G/36-50/10-20L/P).

Aurreko galdera batean, erantzuleen portzentai altua heriotza galera bat gertatu aurretik landu beharreko gaia dela erantzun duten arren, kasu honetan, ikus daitekeenez, eskolan noizbait heriotzaren gaia landu den galdetzean, jasotako erantzun gehienak galeraren bat gertatu ostean landu dela izan dira. Era berean, heriotzaren gaia inoiz landu ez dutenei horren arrazoiengatik galdetuz gero, %61,7k (n = 58) jarduteko estrategiarik ez dituela ezagutzen hautetsi du, beste %1,1ak (n = 1) deseroso sentitzen dela eta gaia ahal den heinean saihesten duela aukeratu du eta azkenik, gainerakoek, beste hainbat arrazoi batzuk aditzera eman dituzte, hala nola: *“Ez delako suertatu”*, *“Programazioan ez zegoelako”*, *“Ez naizelako gelako tutorea”* edota *“Ez dugu baliabiderik edo laguntzarik izan horiek lantzeko”*.

Hurrengo eta azkenengo atalean, irakasleen prestakuntza eta estrategiekin lotutako galderak garatu dira, honela, gaiarekiko prestakuntzarik jaso duten galdetu zaie eta irakasleen %86,9ak (n = 193) ezezko erantzuna eman du. Horri lotuta, ikasgelan heriotzaren gaiari heltzeko seguru edo prestatuta sentitzen diren galdera egin da eta %62,2k (n = 138) ezetz, intuizioz jokatzen duela eta horrek segurtasun falta eta bestelako sentimenduak eragiten dizkiola ageri du, %28,4k (n = 63) gaia tratatzeko momentuan seguru sentitzen dela adierazi du eta %9,5ak (n = 21) prestatuta sentitzen ez dela eta horregatik ez duela jorratzen erantzuna aukeratu du. Bukatzeko, gaia lantzeko baliabide eta estrategia nahikorik daudela uste duten galdetzerakoan %84,2ak (n = 187) heriotzaren materiari heltzeko baliabide eta estrategia gehiago behar direla erantzun du, %15,8aren (n = 35) aurre, erraztasunak badaudela jakinarazi duela.

### **2.3. Esku-hartze Proposamenaren Diseinua**

#### **2.3.1. Beharrianak Identifikatzea, Justifikatzea eta Lehenestea**

Gaur egun txikienean errealitatera hurbiltzen den hezkuntza eskaini nahi den arren, oraindik badira tabu batzuk hezkuntza hori gauzatzea eragozten dutenak, heriotza eta

doluaren kasu. Horren ondorioz, galdetegian islatutakoagatik, egungo eskoletan ez da heriotzari buruz hitz egiten, hau bizitzaren parte izan arren. Baina, ez al du merezi haur batek bere garapenean tarte bat eskaintzea gerora beharko dituen egoerei aurre egiteko hain lagungarri izango zaion doluari eta heriotzari buruz hitz egiteko? Ez al da alderdi emozionala pertsona baten alderdi fisikoa, kognitiboa eta soziala bezain garrantzitsua? Hau hala bada, argi dago haurren hezkuntzan tarte bat eskaini behar zaiola heriotzari eta doluari eta honek eskatzen duen lanketari. Horrekin bat egiten dute galdetegiaren erantzule gehienek, dolua eta heriotza hezkuntzan egon behar diren gaiak direla esaterakoan. Halandabe, galdetegian ikusi bezala, praktikan hau ez da guztiz horrela izaten, noizean behin saiakera batzuk egiten diren arren. Horren arrazoi nagusia ikasgelan heriotza beren ikasleekin lantzeko moduari buruz identifikatu diren irakasleen beharrianak dira, besteak beste:

1. Gaiari heltzeko irakasleen prestakuntza eta baliabide falta
2. Heriotza gizartean betoa duen gaia izatea
3. Doluaren eta heriotzaren gaia soilik galeraren bat dagoenean lantzea
4. Curriculumean jasotako ez dagoen gaia izanik, gaia jorratzeko denbora falta

Kontutan hartu behar da hezkuntzako ikerketaren helburua praxia dela, horregatik identifikatutako beharrianetatik abiatuz, ikasleekin heriotzaren eta doluaren gaia landu ahal izateko irakasleei baliabide bat eskaintzeko xedearekin, 9 saioko zeharkako proposamen didaktiko bat aurkezten da, curriculum-arlo desberdinetatik egin ahal izateko. Lanean zehar aipatu den bezala, egokia da gaiaren trataera Haur Hezkuntzako lehen etapetatik hasi eta pixkanaka nerabegarora edo heldutasunera arte lantzea, betiere haurren garapen ebolutiboa, gaitasunak eta beharrak kontuan hartuta. Hala ere, jarduera-sekuentzia zehatz hau Lehen Hezkuntzako 5. mailan lantzeko planifikatuta dago, nahiz eta dagozkion aldaketekin maila baxuagoetan zein goragoetan lan egin litekeen. Izan ere, proposatzen diren jarduera batzuek hausnarketa-eduki handia dute, eta norberaren eta besteen ezagutza sakonagoa eskatzen dute, hori dela eta, ikasmila hau aukeratu da, adin horretako ikasleak beren baitan sakontzeko gai direlako. Hala ere, ez da ahaztu behar haurrek gaiari buruz duten ulermena alderdi subjektiboen mende egongo dela, hala nola, heldutasuna, bizi-esperientziak, kontzeptualizatzeko gaitasuna eta garapen kognitiboa, eta ez soilik bakoitzaren adin kronologikoaren mende.

Horiek horrela, haurrei transmititzen zaizkien edukien artean koherentzia eta batasun handiena bilatu da, proposamena ahalik eta aberatsena, osoena eta errealistena izan dadin. Gainera, proposamen honen ikuspegia prebentziozkoa da, eta, beraz, edozein

eskola-talderekin gara daiteke, eragilea taldean nolabaiteko galera bizi izana izan gabe. Izan ere, Kübler-Rossek (2014) nabarmentzen duen moduan, haurrak heriotzarako prestatu beharko lirateke hori gertatu baino lehen.

### ***2.3.2. Beharrianak Helburu Bihurtzea***

Deskribatutako errealitate horri aurre egiteko, gaiarekiko eta horren lanketarekiko errespetu handia dagoenez, garrantzitsua da gaia normalizatzea eta naturaltasunarekin jorratzea. Horretarako, atal honetan proposamen honen bidez lortu nahi diren helburu orokorrak aurkezten dira, saio bakoitzean, egindako jarduera bakoitzaren helburu espezifikoak zehazten direlarik.

- Bizitzarako eta heriotzarako heziketa sustatzea.
- Heriotzarekiko beldurra eta balizko dolu patologikoa prebenitzea.
- Ikasleekin heriotzaren kontzientzia lantzea, osotasun handiagoz bizitzeko giltzarri gisa.
- Ikasleei heriotza prozesu natural gisa hartzen laguntzea.
- Haurraren adierazpen posiblerako kanalak irekitzea, edozein motatako adierazpenak errespetatuz, adierazpen eza barne.
- Banakako eta taldeko pentsamendua eta hausnarketa sustatzea.
- Doluarekin lotutako emozioak modu zeharkan lantzea.
- Enpatia sustatzea eta ikasleen artean konfiantza finkatzea.
- Heriotzaren ikusmolde desberdinak ikertzea eta hausnartzea.

### ***2.3.3. Esku Hartzeko Aukera Metodologikoa Proposatzea***

Esku hartzean zehar erabiltzen den metodologia, gehienbat, ikasketa kooperatiboa da. Ikaskuntza kooperatiboa estrategia didaktiko bat da, ikasgela talde txikietan antolatzetik abiatzen dena. Horrela, ikasleen elkarrekintza eta errendimendua ahalik eta maila altuenean aprobetxatu egiten da, proposaturiko edukiak errazago barneratuz (Johnson et al., 2000). Ikasketa prozesu hau aukeratzearen arrazoiak izan dira, alde batetik ikasleak bere ikaskuntza prozesuan paper aktibo bat izan dezan bultzatzeko eta bestetik, gizarteko oinarritzko hiru balioak ikasleengan barneratzen laguntzen duelako, hain zuzen ere: elkarriketa, solidaritatea eta elkarbizitza.

Ikasketa kooperatiboaz aparte, ariketa zehatzetan ikasleek banaka eta talde handian lan egiten dute ere, ariketa bakoitzaren eskakizunak desberdinak dira eta. Modu honetan, ikasleek zenbait zereginetan alde batetik, autonomia eta erantzukizuna landuko dute eta bestetik, besteenganako iritzien eta ideien errespetua.

Laburbilduz, metodologia interaktiboa, parte-hartzailea eta aktiboa proposatzen da, ikaslearen zein irakaslearen ahalegina eta interesa eskatzen duena, batez ere, kide bakoitzak esperientzia honetako jardueretan duen komunikazioan eta parte-hartzean oinarritzen baita.

### **2.3.4. Ekintzak, Sekuentziak, Giza Baliabideak, Materialak eta abar Deskribatzea**

Aurretik zehaztu den bezala, guztira 9 saioz osatuta dago proposamena. Saio bakoitzaren deskribapen zehatza eta materiala eranskinetan egon arren (ikusi 6.2. Eranskina eta 6.3. Eranskina), jarraian horien deskribapen orokorraren azalpena aurreratzen da. Materiala unitate didaktiko batek eduki beharko lukeen egitura erakusten du, horregatik saioak lau faseetan antolatzen dira. Horrez gain, saioak bost ataletan banatuta daude, atal bakoitzean kontzeptu baten lanketa sakonagoa egiten delako.

## HASIERAKO FASEA

### 1. Atala: heriotza

- 1. Saioa - Nola begiratzen diogu heriotzari?: heriotzaren kontzeptuan murgiltzen hasteko eta ikasleek horri buruz duten pertzepzioari hurbiltzeko alde batetik, fitxa bat bete beharko dute, non heriotzarekin erlazionatzen duten hitzak hautatu eta hautaketa hori arrazoitzeko eskatuko zaien, haien sentimenduak eta pentsamenduak plazaratuz; bestetik, artearen bidez, adierazpen kanalak irekitzeko eta heriotza errepresentatzeko duten moduak ezagutzeko, ikasleei enkargu bat helduko zaie heriotza irudikatuzko.
- 2. Saioa - Heriotza gure etsai?: aurreko saioan ikasleek sorturiko obrak klasean zintzilikatuta aurkituko dituzte. Hori dela eta, erakusketa arretaz eta errespetuz behatzeko eskatuko zaie, ondoren ikusi dutenari buruzko fitxa bat betetzeko. Fitxa bete dutelarik, obren ezaugarri amankomunengatik galdegingo zaie, ikasleek heriotzaren ganako duten pertzepzioak kontziente izateko. Ezaugarriak aztertuta, “Jakes eta Herio” ipuina irakurriko da eta ipuina heriotza naturalizat eta bizitzaren zatitzat ulertzeko baliogarria izan den behatzeko, klasean debate bat sortuko da.
- 3. Saioa - Zergatik?: ikasleekin heriotzaren naturaltasunean sakontzeko eta heriotza eragin dezaketen kausak ezagutzeko, “Jakes eta Herio” ipuineko gertakizunen bat gogora ekarriko da eta hortik abiatuz, familiekin zuhaitz genealogikoa burutu ostean, klasean kausen inguruan hitz egingo da.

## GARAPENeko FASEA

### 2. Atala: dolua eta emozioak

- 4. Saioa - Dolua, heriotzaren sendagailua: aurreko saioetan heriotza naturala eta saihestezina dela abiapuntu moduan hartuta, haurrek bideo-ipuin eta IKT-en bitartez

doluaren faseak ezagutuko dituzte. Ondoren, dolua ikuspegi ezberdinetatik hausnartzeko, galera desberdinak plazaratuko dira eta horiei buruz hitz egingo da.

- 5. Saioa - Emozio dependienteak: dolu prozesuarekin jarraituz, emozioen garrantziaz eta beharraz jabetzeko, irakasleak egoera batzuk ozenki irakurri eta galdera batzuk egingo ditu. Modu zeharkan, ikasleek dolu prozesu batekin erlacionatutako emozioak ezagutuko dituzte. Ostean, ikasleen ulerkuntza-maila behatzeko, landutako emozio batekin lotutako egoera bat idazteko eskatuko zaie. Bukatzeko, taldeka emozio bat esleituko zaie eta horren errepresentazioa egin beharko dute, kontua da, talde guztiei emozio bera egokituko zaiela. Honen helburua da ohartzea emozio berdinen aurrean egonda ere, pertsona bakoitzak hori nola bizi eta transmititzen duen desberdina dela.
- 6. Saioa - Zure oinetakoetan jartzen naiz: enpatiaren lanketarekin hasteko, ikasleek gaiari buruz zer dakiten behatuko da “armiarma-sarea” dinamikaren bidez. Ondoren, enpatiari buruzko bideo bat jarriko zaie eta aditu duten ikusteko, 4. saioko bideo-ipuinean enpatia non dagoen azaltzeko eskatuko zaie. Amaitzeko, errutina bat azaldu eta praktikan jarriko da, horretarako klaseko apal batean txartelak dituen zapata-kaxa bat egongo da, haurrek egunean zehar sentitu dituzten ondoezak idatz ditzaten. Horren ondoan, beste zapata-kaxa bat egongo da “Zure oinetakoetan jartzen naiz” izenburuarekin, egunean zehar haur bakoitzak ausazko txartel bat hartzeko eta irtenbide bat proposatzeko. Astero tutoretza orduetan, 10-15 minutu eskainiko zaio irtenbideak proposatzen dituzten txartelak irakurtzeari.

### 3. Atala: kulturartekotasuna

- 7. Saioa - Kulturartekotasuna, denon ondasuna: saio honen bidez, heriotza munduko hainbat ikuspegi eta kulturatik landu nahi da, gaiaren normalizazioa eta tratamendu naturala bultzatuz. Horretarako, Halloween eguna, aitzaki moduan erabiliko da gaia sartzeko, egun horretan egiten denari buruzko informazio esanguratsua eta erakargarria helaraziko baitzaie. Hori azalduta, ikasleei erritu desberdinei buruzko 4 irudi jarriko zaie eta gela osoa 4 taldetan banaturik, talde bakoitzari herrialde bat esleituko zaio eta bertan heriotza nola bizi den, zer jaiegun egiten diren eta senide bat hiltzen denean zer ohitura dituzten ikertu behar dute, informazio guzti hori poster batean batuz. Amaieran, mural bat sortuko da poster guztiekin eta talde bakoitzak bere posterra talde osoaren aurrean azalduko du.

## APLIKAZIO ETA KOMUNIKAZIO FASEA

### 4. Atala: ulermena, sormena eta ekimena

- 8. Saioa - Heriotzaren ilustratzaileak: ikasleek taldeka esku-hartzean zehar jorrotutako kontzeptuak islatzen dituen komiki bat sortu beharko dute. Modu honetan, komikiaren bidez, ikasleen errepresentazioak aztertzeko, aurreko jardueretan egindakoarekin alderatzeko eta azken batean, ikasleen aurrerapenak eta garapena behatzeko aukera izango da.

## OROKORTZE ETA TRANSFERENTZIA FASEA

### 5. Atala: errefuxiatuak

- 9. Saioa - Konpon(bideak) eraikitzen: ikasitako ezagutza espezifikoa beste testuinguruetara estrapolatuz, ebatzi beharreko integrazio-egoera bat osatzeko proposatuko zaie ikasleei, hain zuzen ere, Ukraina eta Errusiako gerragatik leku horietako ikasleak datozela eskolara imajinatze eskatuko zaie. Ikasleek taldeka ikerketa-proiektu txiki bat egin beharko dute, iritsitako ikasle horiei laguntzeko gida bat sortzeko. Segidan, guztien artean gutun bat idatzi beharko dute ikastetxeko helbidera, ikasle errefuxiatuak laguntzeko proposamenak jasotzen dituen. Modu honetan, haurrek beste motatako galerak ezagutu ez ezik, enpatia eta kulturartekotasuna bezalako aspektuak kontutan hartu beharko dituzte arazo-egoera ebazteko.

### 2.3.5. Ebaluazioa

Ebaluazioaren xedea ikasleek proposatutako helburuak lortzen dituzten egiaztatzea da. Perrenoud-ek (2008) adierazi bezala, ebaluazioa ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan egindako akatsak edo izandako zailtasunak identifikatzeko, beren zergatiak ulertzeko, eta zailtasun horiek nola gainditu erabakitze jarduera multzoa eta sistematikoa da. Hortik abiatuta, kasu honetan bi ebaluazio mota erabiliko dira:

- Saioa bakoitzaren ebaluazioa: proposatzen diren jardueren helburu nagusia ikasleen iritzia jasotzea da, hausnarketa bultzatzea eta haien garapena behatzea. Saio batzuetan gogoeta debatearen bidez burutuko da eta beste batzuetan, ordea, zeharkako ariketa batzuen bidez. Horregatik, behaketaren bidezko ebaluazioz gain, saioetan zehar burututako lan konkrituak baloratuko dira ere, hala nola, galderen fitxak, taulak, posterrak, etab.
- Ebaluazio globala: esku hartzea amaitzean ezinbestekoa litzateke prozesu osoa baloratzea, hots, lehenengo saiotik bederatzigarren saiora ikasleengan eman den garapena eta ikaskuntza. Helburu hau lortzera bidean, lehenengo saioan ikasleen aurre jakintzak ezagutuko dira betetako fitxa eta egindako artelanaren bidez eta komikiaren zein errefuxiatuen gaiaren bidez kontrastatuko da ikasleek bereganatutako jakintza.

### 3. Diskusioa eta Ondorioak

Gradu Amaierako Lanarekin amaitzeko, azkenengo atal honetan egindako inkestaren diskusioa eta ondorioak plazaratuko dira, baita proposatutako esku-hartzeak izan ditzakeen inplikazioak eta, orokorrean, lanean zehar ateratako konklusioen, indarguneen eta hobetzekoen ere inguruko gogoeta aurkeztuko da.

Hezkuntzan eta pedagogian aurrerapausoak eman diren arren, gizateriak egiten dituen galdera askotarako guneak ez du planteamendu zehatzik. Eredu horien artean, finitudea da pedagogikoki jorrazteko nolabaiteko erresistentzia duen edukietako bat, nahiz eta pertsonak izan haien hilkortasunari buruz hausnartzeko gai diren izaki bizidun bakarrak (Rodríguez et al., 2015). Aztertu denagatik, gaur egun zailtasunak daude errealitate horri buruz hitz egiteko, heriotza desnaturalizatu eta kamuflatu egin delako, negatibotasunez eta beldurrez estaliz.

Ildo horretatik jarraituz, lan guzti hau egiteko kontuan hartu beharreko iturri nagusietako bat irakasle direnen ahotsa izan behar zen. Helburu horrekin, Lehen Hezkuntzako irakasle talde bati eskatu zitzaion gaiari buruzko beren ikuspuntua azaltzeko, inkesta anonimo baten bidez. Erantzun guztiak jaso ondoren, lan honen esparru teorikoan kontatzen zena kontrastatu ahal izan da; izan ere, heriotza oraindik ere tabua da hezkuntzan.

Alabaina heriotzak tabu izaten jarraitzeak ez du esan nahi haurrek ez dutela biziko, denak bizitzaren uneren batean dolu fase horretatik pasako baitira. Are gehiago, egindako inkestan ikusi ahal izan denez, irakasleen erdia ez da ikasleen arteko heriotzaren eta doluaren esperientziatik kanpo geratzen. Hala ere, eta kontuan hartuta gero eta irakasle gehiagok dutela heriotzaren eta doluaren gaia jorrazteko beharraren kontzientzia, inkestatuen ia ehuneko ehunak uste baitu egokia dela heriotzaren gaia Lehen Hezkuntzan lantzea, eta ehuneko berarekin, garrantzitsua dela prebentzioz tratatzea, errealitatea guztiz desberdina da. Erantzuleen arabera, heriotza ez da behar adina lantzen eta arrazoia ematea baino besterik ez dago irakasleen erantzunak arakatuz gero, izan ere, inkestatuen erdia soilik aritu da noizbait gaia lantzen, eta beste erdiak ez du inoiz landu. Arrazoiak aztertzean, gehienek alegatu dute oraindik ere heriotza gai tabua dela, ez dutela ez baliabiderik, ez beharrezko prestakuntzarik, edo ez dutela astirik hori lantzeko.

Inkestako datuak aztertzen jarraituz, nabarmentzekoa da irakasleek, gazteak izanda edo irakaskuntzan urte pilo eramanda ere, gaia jorrazteari errespetua eta nolabaiteko beldurra berdina izaten jarraitzen dutela, hots, urteak pasata ere, belaunaldi berriek patroik berdina errepikatzen dituzte edo bestela esanda, irakasleen belaunaldi berriek gabezia berberak dituzte. Horregatik uste da gaiaren mamia heriotzaren ikaskuntza desegoki edo eskas bat dela,

belaunaldiz belaunaldi transmititu dena, erresistentzia etengabe elikatuz. Horren ondorioz, irakasleei prestakuntza eskasa edo eza ematen zaie. Azkenengo hori De la Herránen eta Cortinaren (2006) tesiak berresten du, hain zuzen ere, heriotza, oraindik ere, erresistentzia handieneko gai hezitzaile gisa agertzen dela, ez baitu tradizio profesionalik hezkuntzan.

Beraz, gaia ikasgeletan aplikatu ahal izateko, irakasleei zuzendutako ikastaroekin heldu beharko litzaioke prestakuntza-gabezia horri. Baina ezagutza kontua besterik ez al da? Ez, beharizan horiei erantzun egokia soilik eman ahal izango da irakasleen aldetik jarrera pertsonal irekia badago, eta, esan bezala, inkestatuek badute, hortaz, hori abiapuntu egokia da. Dena den, Poçek eta Herrerok (2003) dioten bezala, eskolan heriotzaren gaia jorratzearen garrantzia argi edukitzeak ez du zailtasun horretatik salbuesten. Eta baliteke irakasleen jarrera berri hori gaia lantzeko, azaleran gelditzen den aldaketa hutsa baino besterik ez izatea, eta ekimen sakonagoak beharrezkoak izaten jarraitzea.

Hortaz, hortik abiatuz eta De la Herránek eta Cortinak (2006) esaten dutenarekin bat eginez, beharrezkoa da heriotzari eta doluari aurre egiteko baliabide pedagogikoak hezkuntza formaleko ikastetxeentzat eskuragarri egotea, bizitzaren finitudea izaki bizidunen existentzian saihestezina eta egunerokoa den gertaera baita. Beraz, hori kontutan hartuta esku-hartze baten proposamena egitea erabaki da.

Proposamenaren indarguneei helduz, uste da ez dela beharrezkoa maite den pertsona bat hiltzea, haren edukia eta horrek dakarren guztia irakats dadin. Horregatik, gertatuko dela kontutan hartuz, horretara aurreratu eta irakasleei erantzun egokia eta hezitzailea emateko tresnez hornitu nahi izan da. Azken finean, lan honen bidez, nolabait, bizitzaren eta heriotzaren pedagogiari buruzko hezkuntza-esparrua betetzen lagundu nahi da, tresna zehatzak eskainiz eskolan heriotzaren eta doluaren gaia modu garden eta irekian landu ahal izateko, taburik eta beldurrik gabe; horrela, galera-prozesuan izaten diren emozioak normalak izateaz gain, beren izateko arrazoia ere badutela ulertzeko bitarteko gisa. Hala, lana heriotzari buruzko pentsamolde negatibo klasikoa apurtzeko eta gainerako pertsonen bizi dezaketen doluarekiko jarrera enpatikoak, positiboak eta errespetuzkoak bereganatzeko jarduerak planteatzen dira.

Hezkuntzako ikerketa- eta esku-hartze lan honek, jakina, ez ditu gai zabal eta konplexu bati heltzeko pieza guztiak eta noski, kasu azterketa honek ez du orokortzea izan nahi. Horren aurrean, lanaren zenbait muga aipa daitezke, hala nola, erabiltzen diren datuak urriak dira, baina aukera eman dute hezkuntzari buruzko profesionalek heriotzari buruz duten ikuskerari buruzko lehen pertzepzioa eskuratzeko. Horrez gain, lanaren enfasia esku-hartzeak



garatzea ez bada ere, proposamena ikasgela batean probatu ahal izateak proposamenaren emaitzei buruz hausnartzen eta hobekuntzak egiten lagunduko luke. Horregatik, gerora, etorkizunerako proposamenak azalduko dira.

Oro har, lan hau egitea baliogarria izan da kontu ugarietz ohartzeko. Lehenik eta behin, kontuan hartuta 3 urtetik aurrera aldi ezin hobea irekitzen dela heriotza curriculumean sartu eta hezkuntzaz tratatu ahal izateko, bai bizipen tragiko baten aurreko zein ondorengo alderdietan, curriculumak jaso egin beharko lukeela. Izan ere, beharra agerikoa den arren, ez dago horrela jasota. Hori bai, aitortu behar da heriotzaz ez hitz egitea ez dela hezkuntza-erakundeen arazoa soilik, gizarte-arazoa ere badela, De la Herrán eta Cortina (2006) autoreek diotenez, heriotza kulturalki anestesiatuta baitago; beraz, gizartea kontzientziatzeko aldi batetik igaro beharko litzatekeen fenomeno da, baina positiboa litzateke eskola heriotzaren pedagogiari buruzko lan on baten aitzindari bihurtzea, eta are gehiago kontuan hartuta inkestatutako irakasleek horretarako joera argia erakutsi dutela.

Horregatik eta bigarrenera salto eginez, aztertutakoagatik uste da heriotzaren pedagogia ikerketa- eta berrikuntza-esparru emergentea dela oraindik ere, baina are berriagoa dela heriotzari buruzko pedagogia prebentiboa. Ildo horretan, beharrezkoa ikusi da ekintzara igarotzea eta hezkuntza-irakaslearentzat beharrezkoak diren baliabideak eta prestakuntza ematea. Izan ere, heriotzari buruzko pedagogia prebentiboa aurrera eramango balitz, marko teorikoan ikertu eta Ramos eta Camatsek (2018) adierazi bezala, bi ondorio erabakigarrienak heriotzarekiko beldurra galtzea eta pertsonen oraina kontzienteago, intentsitate handiagoarekin eta osoago bizitzeko aukera lirateke.

Etorkizuneko lan-ildoetara begira, beste proposamen bat izango litzateke errealitatera hurbiltzen den lagin-kopuru handiago eskuratzea, inkesta zabaltzeko beste modu batzuk bilatuz, adibidez, inkestak erantzuteagatik pizgarriak eskainiz (gaia lantzeko materiala partekatzea). Gainera, landutako gaiarekin lotutako zenbait ikerketa-galdera eta gai planteatu daitezke, esate baterako, iker daiteke zergatik profesional kopuru handi batek ez duten gaia jorratzeko materialik ezagutzen eta zer egin daitekeen material hori ezagutzera emateko edota gaia hezkuntzan jorratzeari buruzko familien ikuspuntua jaso daiteke. Azkenik, arestian esan bezala, etorkizunean proposatutako esku-hartzea martxan jartzea positiboa izango litzateke, haren eraginkortasuna benetan bermatzeko.

#### **4. Etika Profesionala eta Datuen Babesa**

Amaitzeko, honako lana burutzeko etika profesionalaren printzipioak errespetatu dira. Horrela, lana aurrera eramateko oinarrizko eskubideen esparruan jardun da. Hari beretik,

lanaren objektua direnen autonomia eta askatasuna errespetatu dira, adibidez, galdetegia burutzerakoan. Horretan eskuratutako informazioei dagokionez, datuen babesa eta konfidentzialtasuna errespetatu da, kontuan hartuta, informazioa partekatzekotan, komunitatearen onerako izan dela eta betiere oinarri etikoetan eta legezko arauetan oinarriturik.

### 5. Erreferentzia Bibliografikoak

- Agüero, I. (2007). Teatro en el aula. *Padres y maestros*, 311, 14-17. 2022ko azaroaren 5ean berreskuratua, <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1650/1407> -tik.
- Ariés, P. (2000). *Historia de la muerte en occidente: desde la edad media hasta nuestros días*. Acantilado.
- Attig, T. (1991). The importance of conceiving of grief as an active process. *Death studies*, 15, 385-393.
- Bettelheim, B. (2002). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, 337, 5-8. 2022ko urriaren 30ean berreskuratua, <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81300/00820113012348.pdf?sequence=1&isAllowed=y> -tik.
- Cid, L. (2011). *Explícame qué ha pasado. Guía para ayudar a los adultos a hablar de la muerte y el duelo con los niños*. Fundación Mario Losantos del Campo.
- De la Herrán, A., eta Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Universitas.
- De la Herrán, A., eta Cortina, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico*, 75, 499-516. 2022ko urriaren 31an berreskuratua, [https://laicismo.org/data/docs/archivo\\_1355.pdf](https://laicismo.org/data/docs/archivo_1355.pdf) -tik.
- Etxeberria, K., Jimenez, O., eta Mujika, J.F. (2018). Metodo mistoak Hezkuntza-ikerketan. *Tantak*, 1, 87-111.
- Fernández, A. (2017). Música y juventud: beneficios y emociones. *Inventio*, 37, 2-13.
- Freud, S. (1914). *Duelo y Melancolía* (Vols. Obras Completas, 1974). Biblioteca Nueva.
- Gala, F.J., Lupiani, M., Raja, R., Guillén, C., González, J.M., Villaverde, M<sup>a</sup>.C., eta Alba, I. (2002). Actitudes psicológicas ante la muerte y el duelo. Una revisión conceptual.

- Cuadernos de Medicina Forense*, 30, 39-50. 2022ko azaroaren 9an berreskuratua, [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1135-76062002000400004&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-76062002000400004&lng=es&tlng=es) -tik.
- García, S. (2014). *Renacer tras la muerte de un ser querido: guía para acompañantes*. Paidós.
- Gil, J. (2014). La investigación como recurso en la enseñanza de las ciencias en Educación Primaria. *INEE blog (Instituto Nacional de Evaluación Educativa)*. 2022ko azaroaren 5ean berreskuratua, <http://blog.intef.es/inee/2014/10/30/la-investigacion-como-recurso-en-la-ensenanza-de-las-ciencias-en-educacion-primaria/> -tik.
- Hernández, J.M. (2023). Hizkuntzak aztergai: ikerketa-metodoetara oinarrizko hurbilpena. In *Auñamendi Eusko Entziklopedia*.
- Kroen, W. (2002). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido*. Oniro.
- Kübler-Ross, E. (1994). *Sobre la muerte y los moribundos*. Grijalbo.
- Kübler-Ross, E. (2014). *Los niños y la muerte*. Luciérnaga.
- Kübler-Ross, E., eta Kessler, D. (2007). *On grief and grieving: finding the meaning of grief through the five stages of loss*. Scribner.
- Maya, A. (2007). *El taller educativo* (2. ed.). NEISA. 2022ko azaroaren 4an berreskuratua, [https://books.google.es/books?id=Bo7tWYH4xMMC&printsec=copyright&hl=es&source=gbs\\_pub\\_info\\_r#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=Bo7tWYH4xMMC&printsec=copyright&hl=es&source=gbs_pub_info_r#v=onepage&q&f=false) -tik.
- Meza, E. G., García, S., Torres, A., Castillo, L., Sauri, S., eta Martínez, B. (2008). El proceso del duelo. Un mecanismo humano para el manejo de las pérdidas emocionales. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 13(1), 28-31. 2022ko urriaren 20an berreskuratua, <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistadeespecialidadesmedicoquirurgicas/2008/vol13/no1/7.pdf>-tik.
- Neimeyer, R. (2001). *Aprender de la pérdida*. Paidós.
- Pérez, M. (2010). El cine como recurso educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 30, 1-10. 2022ko azaroaren 3an berreskuratua, <http://docplayer.es/9267734-El-cine-como-recurso-educativo.html> -tik.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Colihue.

- Poch, C., eta Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo. Reflexiones, testimonios y actividades*. Paidós.
- Prieto, M.A. (2010). El juego en Educación Primaria. *Revista Científica CSIF*, 45, 1-8. 2022ko azaroaren 4an berreskuratua [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_37/MIGUEL\\_ANGEL\\_PRIETO\\_BASCON\\_02.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_37/MIGUEL_ANGEL_PRIETO_BASCON_02.pdf) -tik.
- Ramos, A., eta Camats, R. (2018). Fundamentos para una pedagogía preventiva sobre la muerte en la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 527-538. 2022ko urriaren 30ean berreskuratua, <https://doi.org/10.5209/RCED.53448> -tik.
- Real Academia Española. (2014). Duelo. *Diccionario de la lengua española*. 2022ko urriaren 19an berreskuratua, <https://dle.rae.es/duelo> -tik.
- Real Academia Española. (2014). Muerte. *Diccionario de la lengua española*. 2022ko urriaren 23an berreskuratua, <https://dle.rae.es/muerte> -tik.
- Real Academia Española. (2014). Vida. *Diccionario de la lengua española*. 2022ko urriaren 23an berreskuratua, <https://dle.rae.es/vida> -tik.
- Rodríguez, P., De la Herrán, A., eta Cortina, M. (2012). Antecedentes de Pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(2), 175-195. 2022ko urriaren 19an berreskuratua, [https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/129489/Antecedentes\\_de\\_la\\_Pedagogia\\_de\\_la\\_muert.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/129489/Antecedentes_de_la_Pedagogia_de_la_muert.pdf?sequence=1&isAllowed=y) -tik.
- Rodríguez, P., De la Herrán, A., eta Cortina, M. (2015a). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje de servicio. *Educación XXI*, 18(1), 189-212. 2022ko urriaren 19an berreskuratua, <https://www.redalyc.org/pdf/706/70632585008.pdf> -tik.
- Rodríguez, P., De la Herrán, A., eta Cortina, M. (2015b). *Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte: Reflexiones y propuestas (Ojos Solares)* (edición). Ediciones Pirámide.
- Sales, P., eta Lucena, R. (2000). Duelo: Una perspectiva transcultural. Más allá del rito: la construcción social del sentimiento de dolor. *Psiquiatría Pública*, 12(3), 259-271.
- Vovelle, M. (2002). Historia de la muerte. *Cuadernos de Historia*, 22, 17-29. 2022ko urriaren 23an berreskuratua, <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/47125> -tik.