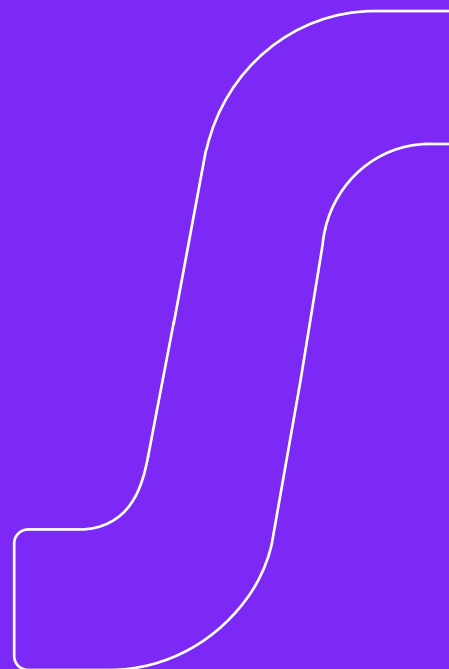
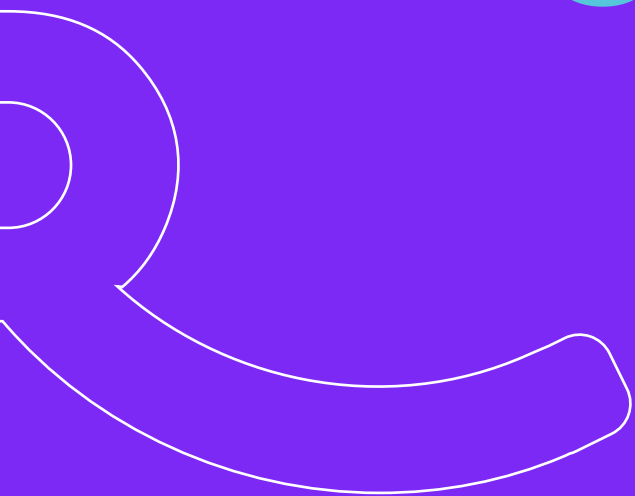


PROGRAMA DE
PROMOCIÓ
DE LA SALUT

**Som
Impres-
cindibles**



**imPres
CINDI
BLAS**

ÍNDEX

1

Introducció

06 Introducció al programa

4

Orientacions didàctiques

- 18 **4.1. EL PERSONAL EDUCATIU COM A FIGURA D'AFERRAMENT**
- 18 4.1.1. I jo, com a educador/educadora, què hi pinte?
- 18 4.1.2. La teoria de l'aferrament i tot el que podem fer cadascun/a de nosaltres
- 24 4.1.3. Acompanyar el procés des de la comunitat educativa
- 24 4.1.4. Més enllà de la tutoria: una manera d'estar
- 25 4.1.5. Coordinació amb les famílies
- 25 4.1.6. Quan la família és col·laboradora i s'implica en el procés i el/la menor vol parlar amb tu
- 25 4.1.7. Quan la família és col·laboradora i s'implica en el procés, però el/la menor no ha parlat amb tu (detecció)
- 26 4.1.8. Quan la família no és col·laboradora, o és font de problemes, i el/la menor ens demana ajuda
- 26 4.1.9. Quan el/la menor no sol·licita ajuda i la família no és capaç de respondre a la gravetat de la situació
- 28 **4.2. VALIDE, PREGUNTE, CUIDE**
- 30 **4.3. EL SENTIT DE LA VIDA**
- 30 **4.4. DESMITIFICANT EL SUÏCIDI**

5

Objectius específics i continguts per a 2n d'ESO

- 34 **5.1. OBJECTIUS ESPECÍFICS**
- 35 **5.2. ACTIVITATS**
- 35 5.2.1. 1a ACTIVITAT. Avaluació
- 35 5.2.2. 2a ACTIVITAT. Intervenció en l'aula del PGS
- 36 5.2.3. 3a ACTIVITAT. "Pensa malament i et sentiràs fatal"
- 38 5.2.4. 4a ACTIVITAT. "Com em regule?"
- 38 5.2.5. 5a ACTIVITAT. "Què és validar? Simpatia vs. empatia"
- 39 5.2.6. 6a ACTIVITAT. "Donar i rebre afecte"
- 40 5.2.7. 7a ACTIVITAT. "Com se sent...?"

2

El programa

10 El programa: Som Imprescindibles

3

Objectius generals

14 Objectius generals del programa
Som Imprescindibles

6

Objectius específics i continguts per a 4t d'ESO

44 **6.1. OBJECTIUS**
45 **6.2. ACTIVITATS**
45 **6.2.1. 1a ACTIVITAT.** Avaluació
46 **6.2.2. 2a ACTIVITAT.** Intervenció en l'aula del PGS
48 **6.2.3. 3a ACTIVITAT.** "Pensa malament i et
sentiràs fatal"
49 **6.2.4. 4a ACTIVITAT.** "Com em regule?"
49 **6.2.5. 5a ACTIVITAT.** "Què és validar? Simpatia
vs. empatia"
50 **6.2.6. 6a ACTIVITAT.** "L'escut antiabsurd de
la vida"
50 **6.2.7. 7a ACTIVITAT.** "Ment racional i ment
emocional"
51 **6.2.8. 8a ACTIVITAT.** "Projecte de vida"
51 **6.2.9. 9a ACTIVITAT.** "Aclarint els meus valors"
52 **6.2.10. 10a ACTIVITAT.** "Una carta del futur"
52 **6.2.11. 11a ACTIVITAT.** "DS, Confiança-Mentides"

7

Annexos

56 **7.1. QÜESTIONARIS**
59 **7.2. CERCLE**
60 **7.3. LÍNIA DE VIDA**

8

Bibliografia

64 **BIBLIOGRAFIA**

1

INTRODUCCIÓ

AL PROGRAMA

Tindre un sentit de la vida té a veure amb la força per a seguir avant en situacions vitals percebudes com a difícils (Aviad-Wilchek, 2019). Fins i tot, la vida més reeixida i carregada de significat es troba diàriament amb situacions estressants o doloroses. A vegades, ens trobem davant d'adolescents que no tenen aquesta motivació vital per a afrontar les complicacions que porta la vida i poden donar respostes contundents i massa definitives al dolor. Però, com deia Viktor Frankl (citant Nietzsche), **“qui té un perquè per a viure, pot suportar qualsevol com”**.

Finalitzar voluntàriament la pròpia vida (i eliminar també totes les coses belles i bones que ens pot portar) és una resposta que s'ha convertit en un problema entre joves i adolescents. Ja no podem girar l'esquena a aquests successos que, per desgràcia, comencen a ser un mal que tots coneixem. La premsa, els mitjans de comunicació digitals i, fins i tot, la televisió (tots els contextos que tradicionalment guardaven silenci sobre aquest tema) ens n'alerten quasi diàriament. És per això que afrontem la implementació del programa: **aquest document té com a objectiu encarar el repte i l'obligació de potenciar el compromís de la joventut amb les seues vides i proporcionar-los eines en què descobrisquen el “per a què” de les seues existències, malgrat les circumstàncies.**

Evitar el suïcidi d'adolescents requereix un esforç urgent per part de tots els agents socials. L'any 2020 es va registrar el màxim històric de suïcidis des que es tenen xifres. Aquell any, per primera vegada, Espanya, segons la Societat Espanyola de Suïcidiologia, va arribar als 14 suïcidis de menors de 15 anys, dels quals 7 eren xiquets i 7, xiquetes. En l'actualitat, el suïcidi és la principal causa de mort no natural al nostre país: 2,7 vegades més que les morts per accidents de trànsit; 13,6 vegades més que els homicidis, i prop de 90 vegades més que la mort per violència de gènere. Fins i tot, és la segona causa de mort entre joves espanyols (300 a l'any), poc després dels tumors (330).

No podem perdre de vista que els estudis refereixen que hi ha una relació de 25 intents de suïcidi per un que es concreta. Aquesta relació és, fins i tot, més alta en la joventut, segons un estudi realitzat pel Consell General de Psicologia d'Espanya, el **15,5 % de la població**

espanyola diu haver tingut idees suïcides, però aquest percentatge s'eleva fins al 25,7 % entre joves de 18 a 25 anys.

Un intent de suïcidi que no arriba a terme, o que es queda en mera ideació, continua sent un senyal d'alarma que ens parla del sofriment que trobem en un sector important de l'adolescència, que són els ciutadans i les ciutadanes de les nostres societats del futur.

Des de les administracions, i davant d'aquestes dades, ja s'han implementat amb caràcter d'emergència diversos protocols i accions: <https://ceice.gva.es/va/web/inclusioeducativa/protocols#autolesions-suicidi>. **Aquest programa pretén continuar reforçant aquest pla d'acció i enfortir els factors protectors de la conducta suïcida, com el sentit de la vida i el sentit de pertinença, així com fer una detecció precoç dels diversos factors de risc, com la desesperança, la desregulació emocional, el sentiment de càrrega o el baix sentit de la vida que pot estar presentant la joventut dins de la comunitat educativa.** Partim de la comprensió que aquesta problemàtica transcendeix les fronteres de la salut mental: requereix una articulació basada en els principis d'interdisciplina, intersectorialitat i corresponsabilitat del conjunt de les polítiques públiques destinades a aquesta població. Per això, aquest programa s'implementarà en els centres educatius, amb la intervenció i l'assessorament de psicòlogues i psicòlegs generalistes sanitaris i en col·laboració constant amb l'equip específic d'intervenció amb infància i adolescència (EEIIA), la qual cosa proporcionarà un suport i acompanyament a les famílies i prioritzarà, així, un abordatge articulat, integral i comunitari.

2

EL PROGRAMA
SOM
IMPRESINDIBLES

El programa “Som imprescindibles” pretén ser un programa de promoció del sentit de la vida i prevenció de la conducta suïcida.

La literatura científica sosté que promoure el sentit de la vida en l'adolescència comporta el creixement personal, una bona salut mental (Frankl, 1963; Updegraff i Taylor, 2000), és un bon predictor del benestar psicològic (p. ex., Brassai et al., 2015; Brouzos et al., 2016; Fu i Law, 2017; Henry et al., 2014; Schulenberg et al., 2016; Zhang et al., 2017) i és un factor protector fort de símptomes psicopatològics (Góngora, 2014).

D'altra banda, la prevenció designa el conjunt d'actes i mesures que es posen en marxa per a reduir l'aparició dels riscos lligats a malalties o a certs comportaments nocius per a la salut. Comprén mesures destinades no només a evitar l'aparició d'una simptomatologia associada a la conducta suïcida (desregulació, càrrega percebuda, desesperança, pertinença frustrada...), sinó també a detindre'n l'avanç i atenuar les conseqüències una vegada establida, en aquest cas el suïcidi. En aquest sentit, l'Organització Mundial de la Salut (OMS) planteja tres nivells: la prevenció primària, dirigida a evitar l'aparició inicial d'una malaltia o un mal; la prevenció secundària, que té per objecte detindre o retardar la malaltia ja present i els seus efectes mitjançant la detecció precoç —per exemple, mitjançant mesures de cribratge o avaluació— i el tractament ràpid i adequat; i la prevenció terciària, orientada a reduir els casos de recidives i l'establiment de la cronicitat —per exemple, amb una rehabilitació eficaç— (OMS, 1998).

El programa serà de caràcter primari i secundari, ja que s'enfortiran recursos perquè no aparega simptomatologia i té un objectiu important de detecció precoç de possibles conductes suïcides.

Per tant, podem afirmar que és un programa **d'acompanyament en la cerca del sentit de la vida i de prevenció de la conducta suïcida**:

1. Que es desenvolupa en els cursos de 2n i 4t d'ESO.

2. Es basa en l'autoconeixement, la regulació emocional, la tolerància al malestar i la cerca del sentit de la vida.

3. I parteix d'una necessitat urgent davant de les xifres de suïcidis i intents de suïcidi en els últims anys de la població juvenil valenciana.

La metodologia utilitzada és activa, participativa i dinàmica. El programa utilitza activitats interactives, com ara la tertúlia dialògica, el joc de rol i activitats en xicotets grups, per a afavorir l'intercanvi d'idees amb la finalitat de proporcionar un espai d'escolta, empatia i coneixement, sense jutjar.

L'últim objectiu és que puguem comprendre que el sofriment és inherent a la vida i que se li pot trobar un sentit, que hi ha estratègies d'afrontament i que no han d'estar sols/es en aquest procés. Des d'aquest programa es creu fermament que la persona que tria el suïcidi com a solució permanent a un problema eventual és perquè no ha pogut adquirir les competències per a buscar una altra solució a aquest sofriment profund i, encara que és complex, no dubtem que sempre hi ha una altra solució i, com a societat, tenim el deure de poder-li-la proporcionar.

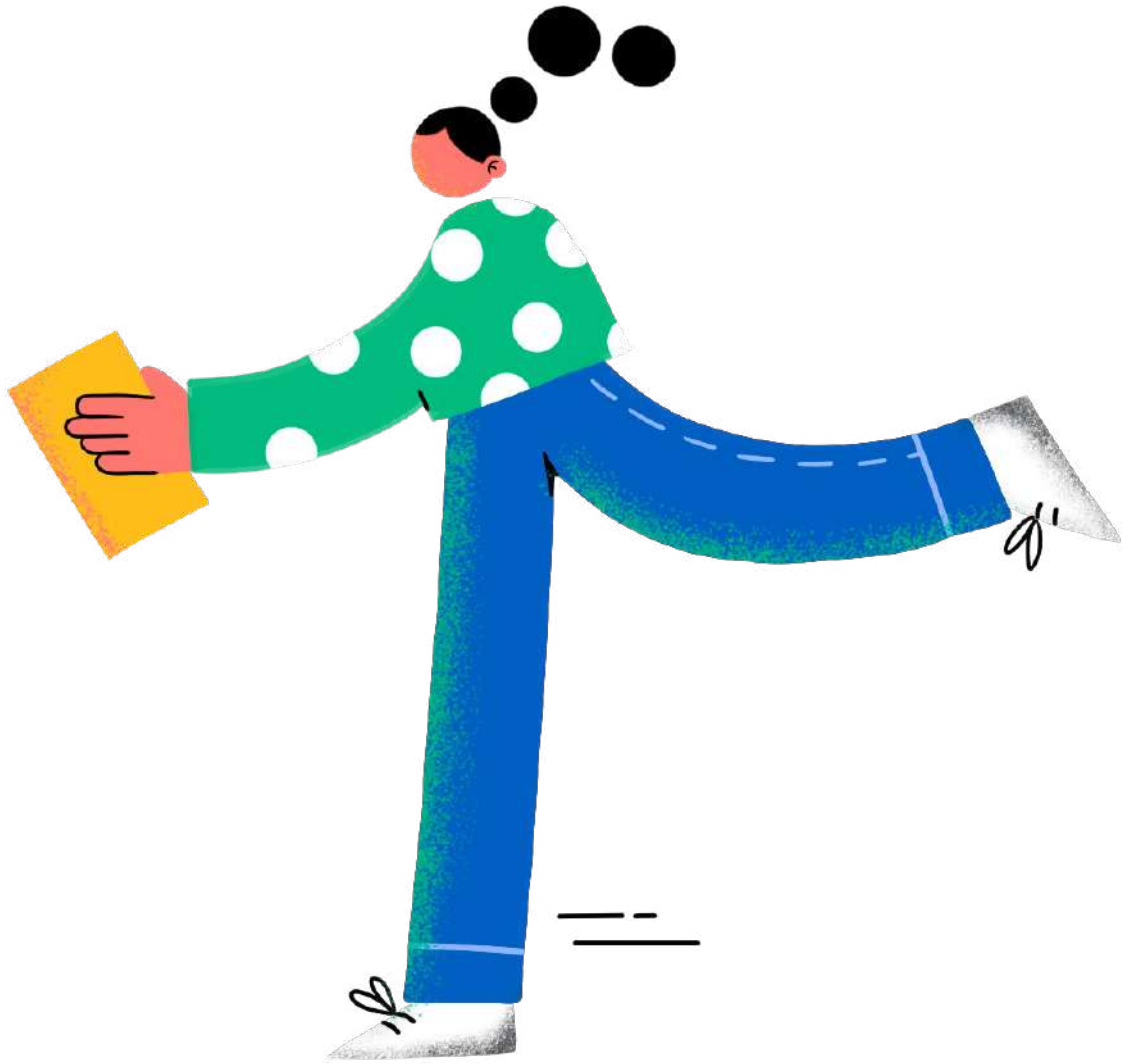
El programa es desenvoluparà de la manera següent:

Per a la realització dels tallers comptarem amb professionals de la psicologia que dirigiran i col·laboraran en aquesta acció educativa. Aquests professionals duran a terme una activitat de treball amb el DOEP i l'equip de tutors/es en què s'explicarà com s'implementaran els tallers i es presentaran els materials complementaris.

Després d'aquest primer contacte, la persona que dirigeix el taller, juntament amb l'equip tutorial i el DOEP, desenvoluparà una activitat directa amb cadascun dels grups en 2n i 4t d'ESO. Posteriorment, l'equip de tutors, assessorats pel DOEP, podrà desenvolupar el material que aporta aquesta guia.

Una vegada s'haja fet aquesta activitat en les aules, es passarà una avaluació a l'alumnat, i la persona que dinamitza el taller traslladarà els resultats al DOEP.

Així mateix, el centre educatiu valorarà la situació amb la informació rebuda i desenvoluparà accions grupals o individuals que corresponguen a cada situació. Per a fer-ho, podran comptar amb l'assessorament i la col·laboració de les UEO.



3

OBJECTIUS
GENERALS DEL
PROGRAMA **SOM**
IMPRESINDIBLES

Els objectius generals constitueixen allò que ens agradaria contribuir a assolir amb el desenvolupament d'aquesta proposta educativa; és a dir, potenciar un sentit de la vida sa en l'adolescència i detectar i previndre la conducta suïcida.

Objectius específics:

Hem de tindre clar que, pel que fa al món emocional, cada adolescent parteix d'una base diferent, segons les seues experiències de suport i seguretat viscudes en la infància. Davant d'això, els objectius específics seran els següents:

1. Proporcionar un espai d'autoconeixement emocional en l'aula.
2. Facilitar un intercanvi segur de vivències entre els i les participants.
3. Adquirir un vocabulari emocional precís i ampli.
4. Prendre consciència de la intensitat de l'emoció i de les conductes que aquestes provoquen en l'entorn i en un/a mateix/a.
5. Comprendre que tots tenim emocions desagradables, però al mateix temps suportables, i que "no som" el que sentim.
6. Promoure una actitud d'escolta i empatia cap als companys i les companyes i cap a un/a mateix/a.
7. Desprendre's de les crítiques interioritzades i reemplaçar-les amb les capacitats de motivació, suport i acceptació.
8. Desestigmatitzar les persones que pateixen aquesta mena de conductes i generar sensibilitat davant del sofriment.
9. Descobrir estratègies adaptatives d'afrontar el sofriment.
10. Detectar senyals d'alarma.
11. Identificar l'alumnat que pels seus testimoniatges o conductes puguem intuir que està en risc.
12. Incrementar els valors i la cerca del sentit de la vida.



4

ORIENTACIONS **DIDÀCTIQUES**

4.1. EL PERSONAL EDUCATIU, FIGURA D'AFERRAMENT

4.1.1. I jo, com a educador o educadora, què hi pinte?

La pregunta és lícita: al cap i a la fi, el claustre no ha de saber de psicologia, no és professional de la salut mental. I el tema del suïcidi, d'altra banda, ens espanta. Tal vegada t'han contat amb dades estadístiques (o ho veus tu amb el teu alumnat) els molts problemes emocionals i conductuals que tenen els i les adolescents de hui dia, i sents que no tens preparació. O pot ser que et pose de mal humor la sensació que et demanen massa, que tu no has de saber també de psiquiatria. A vegades, el personal educatiu podem sentir que s'espera que fem de tot... i en algun lloc haurem de posar el límit, no?

El primer que has de saber és que **no s'espera de tu que sigues professional de la psicologia**. Aquestes directrius no són un curs accelerat o una descàrrega de responsabilitat sobre la teua persona. Tanmateix, no cal ser professional de la salut mental per a poder ajudar, des del nostre ser educadors/es, els i les adolescents que ens confien. Si eres mare o pare, segur que has pogut ajudar els teus fills o les teues filles —sempre amb limitacions, com és normal— sense necessitat de tindre una gran erudició en la matèria. A vegades, és només una qüestió de com ens situem, no de què fem. I segur que, en els teus anys en educació, has tingut l'experiència d'haver acompanyat adolescents —fins i tot, a vegades millor del que podrien fer-ho professionals que, com a màxim, poden veure la persona una vegada per setmana—. De fet, sabem que si no ens donem suport tots els agents que intervenim educativament amb l'adolescent (tutories, professorat, professionals de la psicologia, etc.), és complicat que assolim millores significatives.

El projecte que et presentem és, al mateix temps, ambiciós i molt limitat. Una activitat d'un dia pot tindre molta més influència del que pensem, però, siguem realistes, serà com abocar aigua en un cistell de vímet si es queda en una cosa aïllada. O no anirà molt lluny si l'alumnat percep que la persona que l'acompanya no hi creu. O, el més important, serà una cosa anecdòtica si la nostra actitud és de temor i distància davant del que un/a adolescent puga sentir. Segur que has conegut algú que necessita protegir-se de les emocions dels altres perquè li activen les pròpies, sent terror i ho disfressa amb desdeny, menyspreu, humor, etc. Les persones som molt propenses a

emprar eines d'allò més sofisticades per a fugir del que ens fa por, vinga aquesta amenaça de fora o de dins. Així mateix, el centre educatiu valorarà la situació amb la informació rebuda i desenvoluparà accions grupals o individuals que corresponguen a cada situació. Per a fer-ho, podran comptar amb l'assessorament i la col·laboració de les UEO.

Així, **pots fer molt i el teu rol, encara que no siga tècnic, és fonamental. S'espera de tu que pugues estar-hi, que pugues ser ulls —que detecten i puguen donar un senyal d'alarma— i mans (en l'apartat següent t'ho expliquem) que acullen, protegeixquen o simplement estiguen disponibles**. Et proposarem algunes activitats que podràs fer amb el teu alumnat, però que no són el més important. El fet central serà sempre una manera d'estar. T'hi animes?

4.1.2. La teoria de l'aferrament i tot el que podem fer cadascun/a de nosaltres

En 1907 naixia a Londres John Bowlby. És un autor fonamental perquè va posar nom a una necessitat bàsica que ens acompanya a totes les persones (de fet, a tots els mamífers) del bressol a la tomba. A aquesta necessitat bàsica la va anomenar "aferrament".

Bowlby va ser un prestigiós psicoanalista. El que ens interessa saber d'ell és que es va preocupar de l'estudi de menors desadaptats i delinqüents. També va estudiar els efectes que la separació primerenca té en la primera infància. A partir d'aquests estudis, que van ser molt amplis i en els quals no entrarem, va desenvolupar la seua proposta teòrica: la teoria de l'aferrament.

L'aferrament, per a Bowlby, és "qualsevol forma de comportament que fa que una persona assolisca o conserve una proximitat respecte a un altre individu diferenciat i preferit. Mentre la figura d'aferrament romanga accessible i responga, la conducta pot consistir en una mera verificació visual o auditiva del lloc en què es troba i en l'intercanvi ocasional de mirades i salutacions. Però, en certes circumstàncies, s'observa també un seguiment o aferrament a la figura d'aferrament, així com una tendència a cridar-la o a plorar, conductes que en general mouen aquesta figura a brindar les seues cures". (Bowlby, 1993). Bowlby es va adonar que molt prompte, en els sis primers mesos de vida, el xiquet o la xiqueta desenvolupa una necessitat de proximitat amb una figura que el cuida, que generalment és la mare, però que no necessàriament ha de ser ella.

El nostre autor proposa que aquesta necessitat no és fútil o capritxosa: és una conducta seleccionada per l'evolució



perquè afavoreix la supervivència de la cria. Pensem-ho així: què passaria si, quan l'homo sapiens vivia en les cavernes, un nounat no s'aferrara a la mare i no tinguera cap mena de preocupació per la proximitat d'algú de la seua espècie més fort o savi que ell? El que passaria és que un depredador podria acabar fàcilment amb la seua vida. D'aquesta manera, l'aferrament és un sistema que tots tenim "escrit" en els indrets més profunds del nostre ésser: és una qüestió de vida o mort.

Podríem pensar que això té lògica quan el xiquet o la xiqueta és molt xicotet/a, però que quan arribem a l'adulthood esdevenim éssers independents i aquest sistema s'apaga. Però Bowlby (1993) va ser molt clar i va emprar una expressió que hem usat uns paràgrafs arrere: el sistema d'aferrament ens acompanya del bressol a la tomba. Tots els éssers humans necessitem recórrer a algú més fort o amb més saviesa que la nostra quan sentim que alguna cosa no va bé en la nostra vida: davant del perill, la tristesa, la por... Però no només això, fins i tot, necessitem l'"altra persona" quan l'emoció és tan intensa (una alegria desbordant, per exemple) que no sabem regular-nos. Dit d'una manera directa: la relació amb un "altre" és, per a Bowlby, una necessitat de la qual depén, fins i tot, la nostra supervivència.

Per a Bowlby hi ha un altre sistema que presentarem breument abans de tornar a parlar de l'aferrament. La infància no només sent la necessitat de protecció: dins d'ell/ella hi ha un moviment "cap a fora", un anheli de conèixer el món circumdant. Si observem un xiquet o una xiqueta, veurem que pot passar d'estar en els braços de la seua mare a separar-se'n per a contemplar de prop una papallona, o per a jugar amb un altre xiquet/a, o potser vol agafar un pitxer xinés que la seua mare ha posat —descurdament— al seu abast. A aquest sistema el denominarà "sistema d'exploració", o sistema exploratori.

És important comprendre que quan s'activa el sistema exploratori, es desactiva el sistema d'aferrament. I viceversa. És prou fàcil d'entendre amb un exemple: pensem en una menor que va al parc per primera vegada amb la seua mare. En un primer moment podria aferrar-se a la seua figura d'aferrament perquè no coneix el nou espai, està activat el sistema d'aferrament i desactivat l'exploratori. Al cap d'uns minuts, quan comença a sentir-se més segura, se separa uns quants metres de la mare i es posa a contemplar una pedreta d'un color nou per a ella, es desactiva el sistema d'aferrament i s'activa el d'exploració. Però, llavors, alça la pedra i apareix una bestiola, la xiqueta s'espanta i, òbviament, es torna a activar el sistema d'aferrament i corre cap a la mare, que l'acollirà,

tranquil·litzarà i animarà de nou a explorar. Si ho pensem, així és com actuem els adults/es, encara que ens separem molts més metres i les nostres figures d'aferrament es diversifiquen.

Com déiem anteriorment, l'aferrament el vivim com una necessitat. Però la vida és complexa i les coses no sempre van bé. Per molts motius, pot ocórrer que la persona de la qual depén el xiquet o la xiqueta no puga estar quan el menor la necessite. No entrarem ací a detallar els diversos problemes de l'aferrament (encara que t'animem que investigues sobre el tema perquè és fascinant i et pot donar moltes pistes per a comprendre el teu alumnat), però hi ha una idea de Bowlby que ens interessa: els models operacionals interns.

La teoria de l'aferrament proposa que una de les funcions principals de la persona de la qual depén l'aferrament del xiquet o la xiqueta és "prestar el cervell" o, dit amb altres paraules, ajudar-lo/a a comprendre què li està passant. Per exemple, un nounat de pocs dies no comprén que el que sent és fred: el que experimenta és dolor i no pot gestionar semblant sensació. El mateix li ocorre amb la fam o la son. Per això plora. I, quan plora, si tot va bé, una persona adulta acudirà (cosa que fa que el menor no se senta desemparat) i no només respondrà a la seua necessitat, sinó que a més li dirà una cosa així: "tens fred" o "tens fam", parlant-li de manera modulada, serena i afectuosa, fet que ajudarà el xiquet o la xiqueta a comprendre, a poc a poc, l'emoció que experimenta i a regular-la de manera adequada, sense sentir tant de malestar.

D'ací sorgeixen dos conceptes centrals. El primer és el dels models operacionals interns, que fonamentalment fan referència al fet que s'interioritza la idea que "hi ha algú per a mi en el món quan el necessite" o "no hi ha ningú ací fora per a mi", amb tots els problemes de desemparament que això genera. És una manera d'estar en la vida, de la qual sorgeixen els diversos patrons d'aferrament en els quals no entrarem, però dels quals potser has sentit parlar: aferrament ansiós, evitatiu, etc. Podríem entendre aquest concepte com una espècie d'esquema intern que totes les persones tenim dins, que es forma a partir de les nostres relacions d'aferrament i que ens mou a veure el món d'una manera o una altra.

L'altra idea clau la podem entendre partint d'una frase del mateix Bowlby: "un xiquet no es pot dir a si mateix el que no és capaç de dir-li a la seua mare". Si tornem a la idea que la mare (i entenem per mare la persona que haja complit la funció de cura, que no ha de ser necessàriament la mare biològica o una dona) és la que mitjançant el

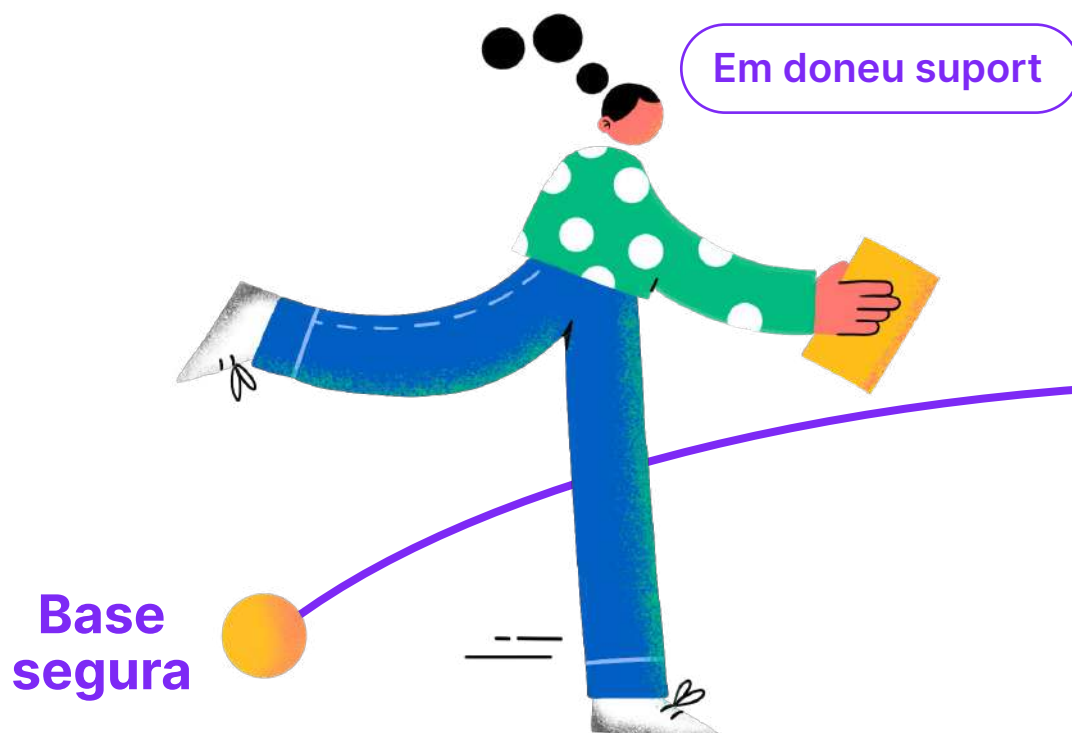
llenguatge va ajudant el xiquet o la xiqueta a comprendre el que li ocorre... Allò que la mare no li diga, el xiquet o la xiqueta no ho podrà anomenar i sempre serà com un malestar difús, com quan parlàvem del fred, al qual no podrà posar paraules. Per exemple: si la figura d'aferrament, pel que siga (tots tenim una història que no hem de jutjar), sent molt de malestar quan el seu fill/a està trist/a i fuig d'aquesta emoció perquè desperta en ell/a massa fantasmes que no sap gestionar, és possible que no puga ajudar el seu fill/a a regular aquesta emoció. Per exemple: si plora perquè s'adona que els seus pares no s'avenen, la figura d'aferrament podria emprar estratègies com riure, enfadar-se o dir-li que no plora perquè no passa res de roí. Així, quan la figura d'aferrament no compleix aquesta funció tan important, el/la xiquet/a, l'adolescent o l'adult/a tindrà grans dificultats per a relacionar-se amb el seu món emocional, posar paraules al que li ocorre, regular-se, etc.

Òbviament, podem pensar en allò que viu un o una adolescent que ha interioritzat un model operacional intern que fonamentalment diu "ningú em sosté" o que té emocions que el desborden perquè no li han ensenyat a relacionar-se amb aquestes (i no ens estem referint a saber què és la tristesa o l'alegria segons els programes tradicionals, sinó a explorar aquesta emoció sabent que hi ha algú que em sosté; és a dir: "sistema exploratori", que em permet explorar les meues emocions, i "sistema d'aferrament", que em diu que algú em sostindrà si aquesta emoció m'aterreix perquè ningú m'ha ensenyat a conèixer-la).

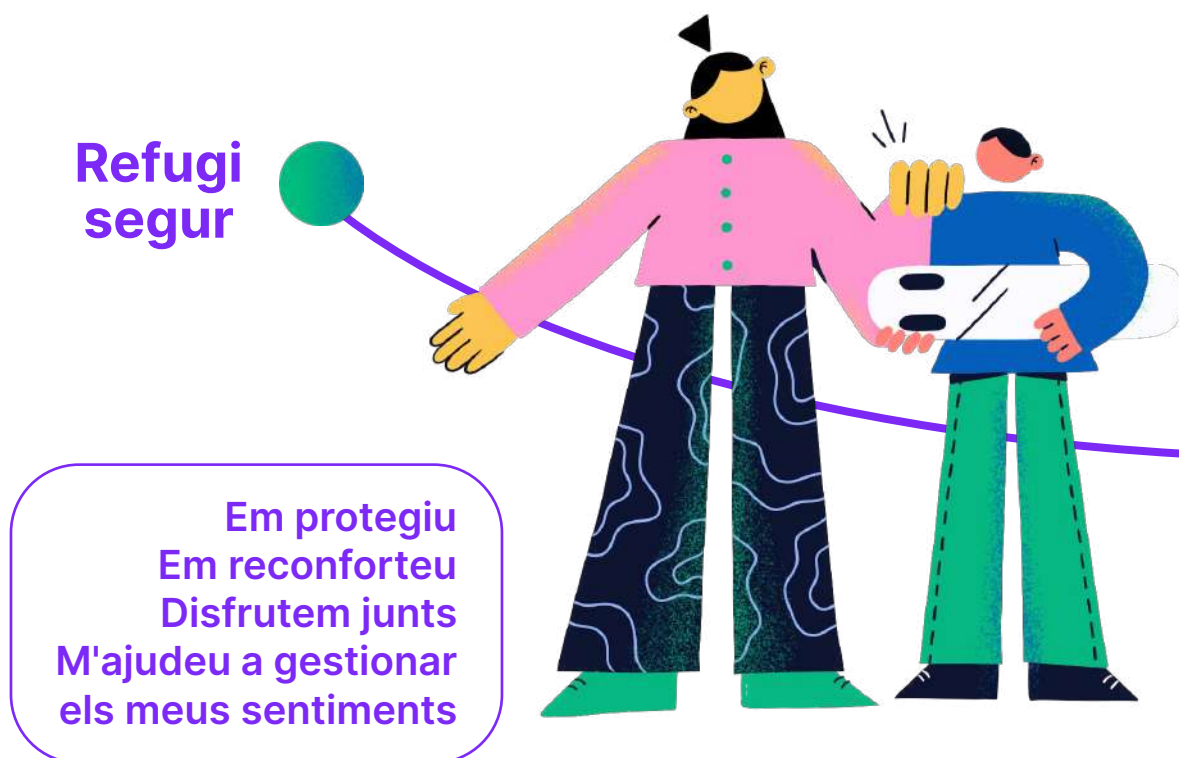
Hi ha una bona notícia: la teoria de l'aferrament ens explica que, encara que és cert que el paper que tenen les figures d'aferrament els primers anys de vida és crucial, les persones estem contínuament creant llaços nous que poden esdevindre llaços significatius i modificar els nostres models operacionals interns. Qualsevol pot esdevindre figura d'aferrament important per a una altra persona i que això canvie la seua vida. I és ací on el clastre pot tindre un paper decisiu.

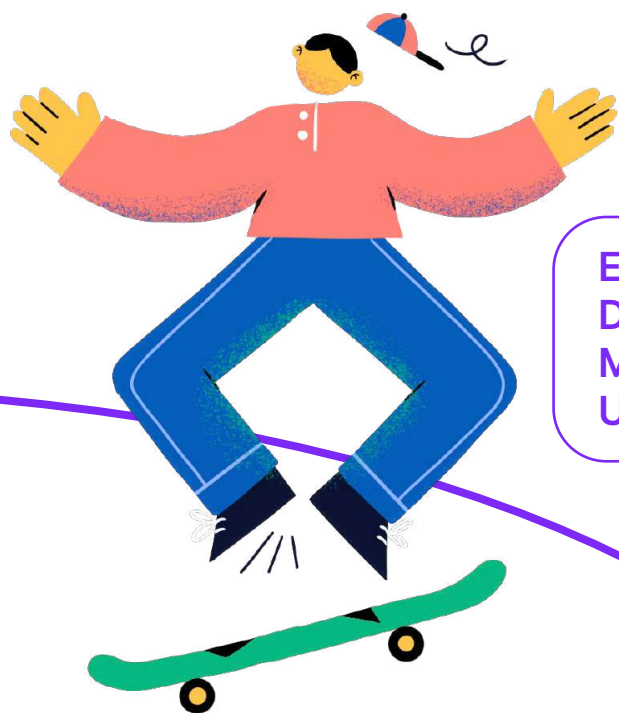
Molts anys després que Bowlby i els seus col·laboradors desenvoluparen la teoria de l'aferrament, altres autors (Cooper, Hoffman i Powell) van sintetitzar les idees centrals en el que van anomenar "el cercle de seguretat parental", que il·lustra, mitjançant un dibuix molt simple, totes aquestes idees. **(Cercle de seguretat següent pàgina).**

Cercle de seguretat[®]



NECESSITE





Em cuideu
Disfrutem junts
M'ajudeu
Us divertiue amb mi

QUE...



Estigueu per mi

Abans de res: no t'enganyes. Encara que en el dibuix apareixen adolescents, aquest cercle és perfectament aplicable a qualsevol de nosaltres. Tots necessitem explorar el món (intern i extern) i que hi haja algú a qui puguem tornar. Però anem a poc a poc. En el dibuix, veiem a l'esquerra unes mans. Aquestes mans les podem entendre com la figura de suport. Les funcions que tenen són dues: ser la base segura des de la qual explorar el món (no podem eixir a explorar si no sabem que hi ha una llar que ens esperarà a la tornada) i ser refugi segur que ens aculla quan el món és massa aterridor. Les mans, des del ser "base segura", animen a explorar, conèixer, etc. Per això veus que hi ha aquests missatges escrits: necessite que tu animes la meua exploració, estigues pendent de mi, m'ajudes, etc. I les mans, des del ser "refugi segur", saben acollir i donar sentit. Per això pots llegir: necessite que tu em protegisques, em consoles, organitzes els meus sentiments... I això és el que tu pots ser amb el teu alumnat: aquestes mans.

4.1.3. Acompanyar el procés des de la comunitat educativa

L'exploració, com ja hem apuntat anteriorment, no és només del món que ens envolta. L'exploració també té a veure amb conèixer el nostre món interior, allò que ens passa. I, com segur que saps, aquesta exploració interior pot ser més fascinant (però també més aterridora) que la del món circumdant. I, òbviament, aquesta exploració també requereix que hi haja una base segura i un refugi segur. Ja hauràs pensat: i què podem fer amb una activitat que dura només un parell d'hores? Com comprendràs, un taller grupal només és un començament. Però tot començament es pot transformar en una oportunitat. La resta, esperem que la majoria, intentaran prendre's seriosament el taller. I aquesta exploració necessitarà novament unes mans. Per descomptat, hi haurà algun/a professional de la salut mental que dirigirà l'activitat, però recorda que se n'anirà quan acabe el taller. Després, tu pots ser aquestes mans que conviden al coneixement i que saben ser acollidores quan el que es descobreixca puga ser aterridor.

Per a poder ser aquestes mans, cal que tu també comprendres les teues pors, allò que et costa processar, les emocions que et puguen desbordar o les que evites coste el que coste. Tal vegada, et pot ajudar que faces tu abans les activitats que els proposarem. La veritat és que tots/es tenim les nostres ferides i a tots/es ens costen algunes emocions perquè potser no ens hi van acompanyar. Comprendre-ho i conèixer-se és fonamental per a poder ser aquesta figura que ells i elles necessiten. Per exemple: imagina que un alumne o una alumna recorda un moment

complicat de la seua vida i quan esclafeix a plorar, canvis de tema o li dius que no dramatitze. Segur que comprens que això pot suposar que aquesta emoció, que potser ha tret perquè li desbordava, es torne a "ficar dins" i es quede sense paraules. De res serveix que aquest alumne o alumna sàpia el que és la tristesa o l'alegria: la seua és un ésser estrany al qual no pot posar paraules.

Des d'ací pots acompanyar aquest taller: des d'una manera d'estar. No és qüestió de fer res o de saber sobre els trastorns mentals més greus. El que et proposem és una manera d'estar que puga ajudar el teu alumnat a tindre un xicotet contacte amb el que li passa per dins sabent que hi ha algú que hi està per a ells i elles.

4.1.4. Més enllà de la tutoria: una manera d'estar

Òbviament, això no pot acabar amb el taller. Per descomptat, us oferim activitats, tutories, etc., que poden ser de gran utilitat perquè conegueu millor el vostre alumnat, perquè pugueu detectar i, sobretot, per a poder ser d'ajuda. Però de poc servirà si no sabem ser aquestes mans que contenen i acullen. De res li servirà a una adolescent que fem una activitat en què es trobe amb els seus fantasmes, si després no hi ha ningú que l'aculla i l'ajude a ordenar aquesta trobada, a comprendre-la.

Per això, aquestes indicacions per a educadors volen anar més enllà dels tallers per a la prevenció del suïcidi. Perquè no és una qüestió de fer activitats i buscar molts professionals (encara que en moltes ocasions siga fonamental), a vegades és una qüestió de poder estar-hi per als nostres alumnes i alumnes, de conèixer-nos per a saber transformar-nos en mans. Perquè ells i elles tinguen un refugi segur al qual acudir.

En conclusió, les actituds que s'esperen de la persona docent són:

1. Que valide les emocions de l'alumnat sense jutjar-les.
2. Que sàpia comprendre que les conductes desadaptatives de l'alumnat són defenses davant del seu sofriment.
3. Que asseure amb la seua actitud la confidencialitat dels que compartisquen alguna cosa de les seues vides.
4. Que puga suportar l'emoció de l'alumnat i conèixer i acceptar les pròpies.

4.1.5. Coordinació amb les famílies

Sens dubte, el treball amb la família és indispensable. És cert que, massa vegades, quan veiem algú en una situació de risc, la situació familiar pot ser complicada. No per això hem de pensar que podem deixar de costat les persones de les quals depén. Pot ser que arribe el cas en què hàgem de recórrer a altres instàncies, però els llaços que ens uneixen als nostres sempre són molt forts; fins i tot, quan el signe principal d'aquests siga el dolor.

A vegades, les educadores i els educadors ens trobem en un dilema: la persona menor ens demana discreció o, directament, ens suplica que no diguem res als seus pares, mares o tutors legals. Què hem de fer en aquestes situacions? Anem pas a pas.

4.1.6. Quan la família és col·laboradora i s'implica en el procés i el/la menor vol parlar amb tu

Aquesta és la situació ideal i afavorirà que el procés pugui ser més amable. Abans de res, cal escoltar la persona que pateix. Pot ocórrer que vulguem anar massa ràpid perquè ens espantem i deixem per a un altre moment l'escolta. Recorda que si l'adolescent ha acudit a tu, és perquè et considera, en un cert sentit, unes "mans" que el/la poden acollir. Així que busca el moment i el lloc adequat, posposa el que no siga imprescindible en aquest moment i asseu-te amb ell o ella. I escolta.

És fàcil dir "escolta", però requereix un compromís per part teua. Stefan Zweig parla de "la compassió perillosa" o "impaciència del cor". Podríem dir que és la necessitat de donar respostes ràpides, quasi de contestar abans que ens pregunten. I aquesta és una de les normes bàsiques de l'escolta: el primer no és donar consells, no parles de tu, llevat que siga indispensable; i si ho fas, espera que el/la menor parli i conte tot el que haja de contar. Assegura't que la distància física és adequada: hi ha qui necessitarà més proximitat, d'altres se sentiran incòmodes si t'acostes massa o si, en un intent de consolar, els toques. Sentim dir-te que no hi ha receptes per a això: dependrà molt de la persona i, a vegades, t'equivocaràs: no passa res, corregeix, pregunta-li què necessita. Si busca el contacte ocular, facilita-li'l. Si no el busca, posa-li-ho fàcil i no el mires fixament, una mirada càlida és suficient. Recorda que, en aquests moments, no necessita un consell, sinó un "refugi segur".

Quan la persona en dificultats t'haja contat el que li ocorre, fes-li veure que estàs ací per a ella, per al que necessita. I, només després, demana-li permís per a parlar amb els seus pares, mares o tutors legals. Pregunta-li

si vol estar davant o si prefereix que tu et reunisques a soles amb ells/es.

L'equip d'orientació educativa també pot mediar. No oblidis que **la legislació ens obliga a comunicar al centre la informació sensible relacionada amb la seguretat de qualsevol menor**. En aquest moment s'iniciaria el protocol: <https://ceice.gva.es/va/web/inclusioeducativa/protocol-s#autolesions-suicidi>. No podem fer cap acció diferent d'aquesta, ni actuar pel nostre compte.

Tracta de transmetre la gravetat de la situació a la família perquè compregui el grau del sofriment i la urgència de la intervenció. Però, al mateix temps, fes-ho amb serenitat i empatia. Posa't en el seu lloc per a comprendre com es transmet una informació així. I assegura'ls que estaràs seguint de prop l'evolució de l'alumne o alumna, que no senten que derives i et desentens, que puguen comptar amb tu. Mitjançant el correu electrònic, o altres mitjans que consideres, mantén una comunicació fluida, pregunta amb una certa freqüència si veus que la família hi està disposada i dona un feedback del que veus a escola, a l'aula, en els espais.

D'alguna manera, també podràs ser "mans", un lloc segur, per a la família, i validar, sense jutjar, les seues emocions i reaccions.

4.1.7. Quan la família és col·laboradora i s'implica en el procés, però el/la menor no ha parlat amb tu (detecció)

Aquesta situació és més freqüent i, sens dubte, un poc més complicada. Siga com siga, el primer pas no deixa de ser el mateix: parlar amb la persona que ens demana ajuda. Almenys intentar-ho. Si s'obri mínimament amb tu, els passos que cal fer seran els mateixos que en l'apartat anterior.

Si no vol parlar amb nosaltres, igualment posem en marxa el protocol. Que no siguem "refugi segur" per a ell o ella no significa que ens menyspreï o que desconfie de nosaltres: els processos que es viuen en l'adolescència a vegades són molt complicats.

El segon pas és sempre parlar amb el departament d'orientació educativa i professional (DOEP, d'ara en avant) i amb la persona responsable designada (direcció d'etapa, de centre, etc.). Serà aquest l'equip que determinarà qui parla amb la família.

Siga com siga, de la mateixa manera que hem assenyalat en l'apartat anterior, la comunicació amb la família haurà de ser freqüent, sense ser invasiu, i s'hauran de respectar els seus ritmes, però sense deixar de fer-nos presents, i donar un feedback freqüent sobre com veiem la persona menor. Per a la família sempre és de gran ajuda, i una font de seguretat, saber que en el centre hi ha diverses persones atentes al seu fill o filla, preocupades i disposades a actuar en cas de crisi.

4.1.8. Quan la família no és col·laboradora, o és font de problemes, i el/la menor ens demana ajuda

Podem trobar-nos amb aquesta situació. És important no caure en judicis menyspreadors. Moltes vegades, aquests ambients es deuen a problemes personals o psicològics en els pares o les mares, situacions sociolaborals complicades, històries personals de molt de sofriment, addiccions... La nostra tasca serà sempre protegir la persona que ens han confiat, però, encara que puga parlar-nos amb molt de menyspreu de la família, no és una bona idea afegir llenya al foc. Si detectem un maltractament, abusos sexuals o altres situacions de risc greu, haurem de recórrer, mitjançant el DOEP i els/les professionals del centre designats/ades, a les instàncies legals que puguen actuar amb rapidesa per a salvaguardar la integritat física i psicològica de l'alumnat.

Si la situació no assoleix aquests nivells de gravetat, en primer lloc haurem de dedicar temps a l'escolta de la persona (vegeu l'apartat anterior). En aquest cas poden ocórrer dues coses:

——> **Que l'alumnat no vulga que parlem amb la família. Si es dona aquesta situació, haurem de fer-li comprendre, amb empatia, que és indispensable que parlem amb ells/es, però que estarem al seu costat en tot moment. El que és fonamental és que senta que som un refugi segur, que hi estarem sempre i que no l'abandonem. Però que no hi podem fer una altra cosa, ja que és fonamental salvaguardar la seua integritat. És molt delicada la situació, haurem de ser molt prudents i fer els passos adequats perquè se senta en tot moment protegit/ida per nosaltres. Assegureu-li que pot contactar amb vosaltres per mitjà del correu del centre i faciliteu-li eines i recursos per mitjà del DOEP. Pot ocórrer que la**

família es desentenga o no sàpia respondre a la situació, i en aquest cas, coordinats amb el DOEP i els/les responsables designats, buscarem mitjans per a ajudar el/la menor. Amb la família haurem de ser enèrgics i fer-los veure la gravetat de la situació i la responsabilitat civil que tenen sobre el seu fill o filla. És la seua obligació vetlar per ell o ella i assegurar la seua seguretat física i psicològica. Per tant, els haurem de facilitar recursos, mitjans i, fins i tot, formació. És important que vegem que el centre no es desentén sinó que, al contrari, estarem fent un seguiment per a assegurar-nos que la seua situació millora.

——> **Que l'alumnat estiga disposat al fet que parlem amb la família. En aquest cas, el protocol és el mateix, fer costat igualment a la/el menor i fer-li veure que podem ser un refugi segur.**

4.1.9. Quan el/la menor no sol·licita ajuda i la família no és capaç de respondre a la gravetat de la situació

Aquest cas és semblant a l'anterior. Quan detectem un risc de suïcidi, per comentaris que ens puguen fer els/les iguals arran de converses que hagen tingut o publicacions que hagen vist en les seues xarxes socials, per respostes en exercicis escolars, qüestionaris, etc., la nostra funció primera és salvaguardar la integritat de l'alumnat.

De la mateixa manera, intentarem parlar amb l'alumnat, respectant sempre els seus límits i necessitats. Si no vol parlar amb nosaltres, de totes maneres, comunicarem la informació al DOEP i els/les responsables designats/ades. Serà aquest l'equip que determine com gestionar la situació amb la família.

Una última anotació: quan parlem amb les famílies, ens poden sorprendre reaccions que no ens semblen adequades. No és estrany que vulguen traure ferro a l'assumpte, que diguen que només vol cridar l'atenció, etc. Escoltarem el que ens hagen de dir, comprendrem que aquesta reacció pot ser fruit de l'angoixa o de la necessitat de fer una fugida psicològica. Una vegada més, amb tacte i empatia, és la nostra missió fer veure que no podem prendre com si fora un fet poc important un senyal d'emergència tan greu. Per a fer-ho, un dels apartats següents (el punt 4.4. "Desmitificant el suïcidi") ens pot ajudar per a donar suport en aquestes circumstàncies.



4.2. VALIDE, PREGUNTE, GUIDE

Encara que prèviament hem fet una xicoteta referència a l'escolta, és normal que sentes que és una cosa molt complicada. No t'enganyarem: ho és. I ho és, sobretot, perquè desperta els nostres fantasmes, pors i ferides. És normal que sentim l'impuls d' aconsellar, minimitzar el problema o intentar prendre'ns-ho amb humor. Però això podria ser molt invalidant per a l'alumnat i, sobretot, no l'ajudarà a "explorar" i posar paraules al que li ocorre. Recorda el que hem vist quan parlàvem de l'aferrament. De fet, aquesta actitud té més a veure amb els nostres fantasmes i angoixes que amb una manera d'ajudar: com hem assenyalat diverses vegades, els fantasmes dels altres desperten els nostres. I poden causar-nos por.

La validació de les emocions i, fins i tot, d'algunes conductes que l'adolescent haja pogut tindre, és una part fonamental del procés d'escolta. Marsha Linehan ens ofereix algunes pistes per a fer-ho. Validar vol dir comunicar a les persones que ens transmeten els seus sentiments "que les seues respostes tenen sentit i que són comprensibles dins de la seua vida actual, context o situació"¹. Suposa agafar les respostes de la persona i no desatendre-les o minimitzar-les. No és senzill, ja que comporta descobrir la validesa dins de les respostes que ens dona la persona. Això no significa dir-li que és correcte el que pensa o sent, sinó fer-li veure que comprenem les seues emocions i el que li ocorre.

Linehan proposa 3 passos per a validar, que ens poden servir:

—> **1. Observar activament: exigeix que estiguem "desperta/es" i deixem de costat els prejudicis i biaixos personals. Encara que a vegades no es fa intencionadament, no ajuda que etiquetem l'alumnat perquè podem portar aquestes etiquetes a l'escolta i acabar dient en el nostre interior: "clar, si és que els seus pares..." o "per descomptat, amb la vida que tu, no m'estranya que se senta així...". Naturalment, és complicat deixar de costat els nostres prejudicis i idees prèvies, però és important fer l'esforç. Sobretot, és fonamental adonar-nos que hi ha prejudicis. Escoltar és un exercici exigent, però no aconseguirem fer-ho si no deixem a un costat els prejudicis que hem pogut col·locar sobre la persona. Requereix, a més, que anem més enllà de les paraules: que observem la postura corporal, les emocions que subjauen, el dolor que s'està manifestant. Només això ja és una gran validació.**

—> **2. Reflex: suposa "reflectir" les emocions, els pensaments i les conductes del/la menor. En el fons, és fer veure que estem desperts, escoltant, i que no l'estem jutjant. Ací haurem de recórrer a l'empatia i la comprensió, encara que, òbviament, puguem no estar-hi d'acord. Si recordes, quan parlàvem de "prestar el cervell", d'alguna manera és el que fem en aquest pas, que es dona quasi al mateix temps que l'anterior. Suposa ajudar l'alumnat a identificar, descriure i etiquetar les seues respostes. Podem intentar assegurar-nos que l'ajudem preguntant "és així?". Per exemple: una adolescent ens diu que no entén per què no para de plorar des que la seua mare se'n va anar de casa. Una resposta de reflex podria ser: "és clar, sents molta tristesa per la pèrdua d'algú que estimes, és així?". Aquesta és una gran forma de validació i d'ajudar el menor a posar paraules al que li està ocorrent. Perquè, quan no hi ha paraules, acaba parlant el cos mitjançant actes.**

—> **3. Validació directa: finalment, busquem i transmetem la validesa de la resposta emocional. Això no vol dir que estiguem cecs a la naturalesa disfuncional de la resposta de l'alumnat, però busquem els aspectes de la resposta que puguen ser raonables o apropiats al context (Linehan). Abans d'afrontar les respostes disfuncionals, fem veure que comprenem les respostes raonables. Per exemple: un alumne que viu una situació molt difícil a sa casa ens diu "estic molt trist, tinc ganes de morir". Validar no significa dir-li: "normal que et vulgues morir" sinó, després d'escoltar-lo, poder dir: "és lògic que sentes tanta tristesa", i no anar directament a dir-li "volar morir-se és terrible, no digues això".**

Una vegada hem fet una escolta activa, sempre és útil emprar el diàleg socràtic. Recordaràs que Sòcrates emprava el que anomenem la "maièutica". Maièutica vol dir 'llevadora', la que ajuda a donar a llum. I és que, com déiem anteriorment, donar consells o una resposta lògica moltes vegades no és de gran ajuda. La persona té dins les respostes, hi ha una saviesa dins d'ella. I de poc servirà que nosaltres donem una solució, per molt bona que siga: la vertadera força prové de les solucions que tu troba dins de si. Però per a trobar la saviesa que tots portem dins, necessitem algú que ens ajude a "donar-la a llum". Això és el mètode socràtic.

Les preguntes que fem no poden ser un tercer grau ni una cascada de preguntes sense fi. No és qüestió d'atabalar amb preguntes, sinó de trobar les que puguen ajudar l'alumnat a anar més enllà de la seua visió actual.

Ací tampoc hi ha fórmules o receptes sobre la pregunta correcta en cada cas. Sempre dependrà de la situació i de la persona. Una clau important és que no t'endinses en el camp de les preguntes sense haver validat prèviament.

Una vegada ho has fet, amb tacte i sense pressa, poden ajudar preguntes com aquesta:

1. Què et fa pensar això?
2. Pot haver-hi una altra manera de veure-ho?
3. Què perdries si ho feres?
4. Quines implicacions té això?
5. Ho has pensat alguna vegada i després has deixat de pensar-ho?
6. Si li ocorreguera a un altre, què li diries per a aconsellar-lo?
7. Imagina que el teu jo del futur, o del passat, poguera escriure una carta al teu jo actual, què creus que li diria?
8. Pots adonar-te que els pensaments van canviant al llarg del dia? Què passaria si els férem cas?

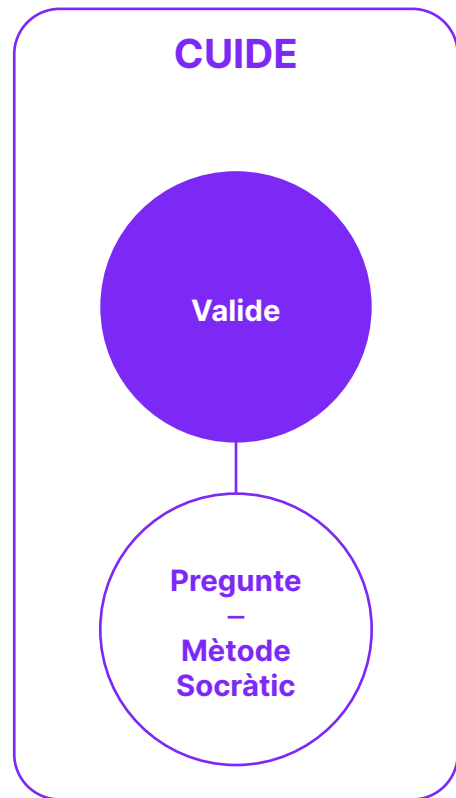
La validació i el mètode socràtic ens seran útils com a eines que aplicarem en el desenvolupament del programa.

Aquestes dues estratègies ja són una forma de cura. Com s'ha d'estar després, quan ja s'ha fet la derivació i estan els i les professionals de la salut mental actuant? Serà important saber estar. Una vegada més, dependrà del o la menor. A vegades sentirem que ens demana distància: la respectarem, però això no vol dir que no observem i puguem preguntar amb prudència. Serà fonamental, tal com s'ha assenyalat anteriorment, que mantinguem una relació fluida amb la família, donem una retroalimentació sobre com veiem la persona menor, i si observem una millora o no, i sol·licitem que ens mantinguen informats d'allò que consideren que necessitem saber. A vegades serà útil i necessari que ens reunim amb la persona professional de la salut mental que està tractant l'alumne o l'alumna perquè ens facilite estratègies o formes de relació.

Si som la figura d'aferrament per a la persona menor, intentem ser les mans que són base segura i refugi segur. Pots rellegir el punt "l'equip educatiu com a figura

d'aferrament", especialment t'ajudarà el dibuix sobre el cercle de seguretat. Sobretot, tingues present que és una manera d'estar i no una cosa que cal fer. Cuidar moltes vegades és, simplement, saber estar per a l'altra persona.

Aquesta xicoteta figura et pot ajudar a comprendre el procés:



Resumint: com crear un ambient validant a l'aula?

1. **Classifica com a legítimes les experiències dels membres de l'aula, especialment les experiències privades (emocions, desitjos, pensaments, creences i sensacions).**
2. **Valida aquestes experiències, fins i tot, quan són molt diferents de les experiències d'altres persones.**
3. **Accepta: comprén, tolera (encara que siga desagradable), aprecia les diferències; no intentes canviar o controlar.**
4. **Comunica acceptació i afecte. No és suficient que t'importe, s'ha de comunicar aquest afecte.**
5. **Disminuir les conductes invalidants.**

¹ <https://grupoetapas.com.ar/wp-content/uploads/2020/09/Estrategias-Centrales-Parte-I-Validacion-Final1.pdf>

4.3. SENTIT DE LA VIDA

Lechet (2004) proposa que el sentit de la vida el podem entendre com la sensació que val la pena viure la pròpia existència, i per a Frankl (1988), seria la motivació bàsica i primera d'aquesta. Són molts els autors i les autores que assenyalen el paper fonamental que té en la motivació humana la percepció que la pròpia existència té un propòsit. Així, diversos professionals han demostrat en els seus estudis (Gallego, 2019; Lin et al., 2018) que la sensació que la vida té un sentit és un factor protector davant de les vicissituds que fan presència en tota història personal.

La pregunta sobre el sentit de la vida sobrevola el nostre dia a dia i, no obstant això, s'ha convertit en la gran absent de la nostra societat. Diàriament veiem com s'evita aquesta qüestió per a no afrontar el dolor que pot suscitar donar-hi una resposta, tot i que és, quasi sempre, l'únic camí possible per a fer front a moltes de les angoixes a les quals s'enfronten els homes i les dones del nostre món. L'evitació d'aquesta pregunta té molt a veure amb el dolor que brolla d'aquesta: els éssers humans som mestres per a evitar allò que ens resulta desagradable. Però, si escoltem detingudament les persones que pateixen, massa vegades trobem el buit i el malestar que naix de la sensació que no hi ha un propòsit, un "per a què".

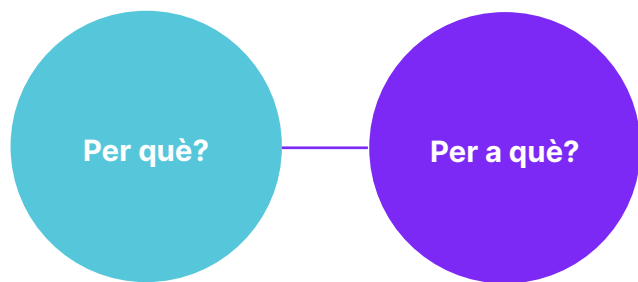
Si Frankl té raó —i diversos estudis assenyalen que així és— no tindre un propòsit vital seria una font de sofriment psíquic i, sobretot, de desesperança. La desesperança està darrere de moltes respostes definitives als problemes eventuals de la vida: no és el problema concret el que desencadena el pensament d'acabar amb la pròpia vida, sinó un cúmul de situacions adverses que no s'inscriuen en un marc general de "propòsit vital". No tindria cap sentit afrontar problema rere problema si no hi ha un per a què. Per què carregar-se de responsabilitats, de treball o de malestar si al final tot és un contrasentit que no ens porta a cap lloc? Sobreviure no és suficient per a l'ésser humà.

La vida és el més preuat que tenim, però això sembla que s'ha oblidat. Perquè la vida en si només la podem valorar quan percebem que és valuosa. I, per tant, és fonamental dotar-la d'un sentit. Ajudar joves i adolescents a revestir-la del sentit que té és decisiu per a protegir-los de prendre decisions catastròfiques. La societat de consum tracta de desviar la nostra atenció d'aquesta qüestió decisiva mitjançant la promesa de distraccions que ompliran els nostres buits. Però, per desgràcia, només aconsegueixen generar un benestar passatger que immediatament dona pas a un buit cada vegada més gran. L'evasió només porta amb si un dolor cada vegada més profund i devastador.

Per això, en aquest projecte considerem fonamental ajudar els i les adolescents a dotar les seues vides d'un **per a què**. No es pot valorar allò que no té valor, per això considerem que serà el sentit de la vida el factor protector fonamental davant del suïcidi, fins i tot sense la necessitat de fer referència a aquest últim.

Per tant, aquest programa planteja un canvi de llenguatge en què les qüestions no se centren tant en el **per què** sinó en el **per a què**.

La resposta al **per què** indica les causes, moltes vegades externes, que et porten a aquest moment. **Per a què** et posa en un espai creatiu que espera un propòsit, una raó de ser.



4.4. DESMITIFICANT EL SUÏCIDI

L'últim apartat de recomanacions pedagògiques inclou un tema que al principi és normal que ens faça por: parlar sobre suïcidi. És normal que preferim abordar altres qüestions a l'aula, però parlar no implica normalitzar, sinó previndre. I, per a fer-ho, cal desmitificar, des de les dades, una sèrie de qüestions:

"Parlar sobre el suïcidi és perillós, ja que el pot provocar"

Els estudis que s'han fet sobre aquest aspecte ens revelen que parlar sobre el suïcidi amb una persona que està en risc (és a dir, que té pensaments o conductes suïcides), en lloc d'incitar o "donar-li noves idees perquè el duga a terme", sol ajudar-lo. Com hem parlat en apartats anteriors, l'alumnat se sent escoltat i validat i, per tant, reduirà el risc de fer-ho. El que **mai hem de fer** és **comentar** amb altres alumnes aspectes específics de **com se suïciden** les persones o, si hi ha hagut algun cas, **com** ho ha fet. Amb el "com" ens estem referint al mètode que va dur a terme, sobre això també hi ha estudis que refereixen que pot provocar un efecte contagi.

"Les persones que diuen que se suïcideran ho diuen per a cridar l'atenció i no se suïciden"

Realment, si ho fan per a cridar l'atenció, ens demanen que estiguem atents al seu sofriment. Quan una persona ens avisa o ens amenaça que se suïcidarà hem de buscar-li els recursos necessaris de manera urgent perquè no es plantege aquesta opció. De nou, la nostra funció és la de validar aquest malestar, independentment que no compartim allò que planteja. Això fa que aquesta persona connecte socialment amb la seua xarxa i que, per tant, el risc de cometre el suïcidi es reduïska. Els intents de suïcidi no són intents de crits d'atenció. Quan el suïcidi no es du a terme en moltes ocasions és perquè la persona realment continua trobant "frens" en la seua vida que no li permeten fer-ho, és a dir, continua tenint aspectes per a continuar vivint.

"Només les persones amb problemes greus se suïciden"

Hui dia, s'ha estudiat que són situacions molt diverses les que poden portar una persona a plantejar-se el suïcidi i a dur-lo a terme. En moltes ocasions apareixen comentaris com "semblava que tot li anava bé", "jo pensava que era feliç", etc. Aquesta mena de pensaments el que fan és captar les aparences de totes les persones. Però, tots hem estat tristos i no ens hem donat el permís de mostrar-ho, veritat? La conclusió és que la falta de problemes no ha de fer-nos pensar que no hi ha risc.

"Acostar-se, sense ser professional, només amb sentit comú, a una persona en risc és perjudicial per a ella."

És essencial que no ens sentim desbordats (encara que és un sentiment normal i comú, ja que les conseqüències de no abordar bé el problema són greus) davant d'una situació en la qual identifiquem un risc de suïcidi. Qual-sevol persona que senta que un alumne o una alumna està en risc pot servir-li d'ajuda. Les claus estan en un interès genuí, en la proximitat, la comprensió i en el fet de no jutjar tot el que li està passant i els pensaments que li puguen passar pel cap. És important que motivem aquesta persona al fet que demane ajuda professional i, de la mateixa manera, puguem demanar nosaltres ajuda i assessorar-nos sobre com estem acompanyant.



5

OBJECTIUS
ESPECÍFICS I
CONTINGUTS
PER A 2n D'ESO

5.1. OBJECTIUS ESPECÍFICS

Els objectius de l'aprenentatge d'aquestes classes cobreixen dues àrees: les que tenen a veure amb l'autoregulació, i les que s'ocupen de les relacions interpersonals. En 2n d'ESO ens concentrem en el fet que l'alumnat compregui i valide el seu món interior.

5.2. ACTIVITATS

5.2.1. 1a ACTIVITAT. Avaluació

En 2n d'ESO el qüestionari PIL-A és opcional. Podeu consultar la informació en l'apartat 6.2.1 d'aquesta guia.

5.2.2. 2a ACTIVITAT. Intervenció en l'aula del PGS

En un primer moment, demanarem silenci i esperarem que l'alumnat es tranquil·litze abans de començar, tenint en compte la realitat del grup. El tutor o la tutora ens pot donar prèviament informació sobre la classe perquè sapem la màxima capacitat de silenci i atenció de l'alumnat. Això ens pot guiar per a no demanar més del que poden donar (ni menys).

Quan hem assolit un nivell adequat, dediquem uns minuts a presentar-nos i a generar un clima de confiança. Aquest clima serà clau perquè el taller pugui funcionar. No ens coneixen i no han de confiar necessàriament en nosaltres. Òbviament, en uns minuts no es pot arribar a un grau màxim d'intimitat, però sí uns mínims perquè estiguen disposats a realitzar l'activitat. Una cosa fonamental per a generar aquest clima podria ser donar un poc d'informació sobre la nostra persona: nom, professió, per què estem ací, etc., mostrar una mínima relaxació i seguretat en el que fem, un somriure adequat, un ambient de silenci, etc. És important demanar respecte a la intimitat de tot el món i que es genere un clima d'ajuda mútua.

Dinàmica **"el cercle de les emocions"**: donem a cada alumne/a un full en què apareixerà un cercle gran dibuixat (annex 7.2). A continuació, els diem el següent (sense llegir): a vegades és complicat saber el que sentim, sobretot quan no ens han ensenyat molt bé a conèixer el nostre estat d'ànim o quan ens han dit que alguna cosa no havíem de sentir-la, o ens han canviat de tema quan hem volgut parlar d'alguna emoció.

El que li demanarem a l'alumnat ara és el següent:

1. Llegirem una sèrie d'emocions i tu les aniràs situant dins o fora del cercle, o enmig de la línia que forma el cercle si és un "més o menys", segons sentes si t'han acompanyat en aquestes emocions o no. Per exemple, jo dic "tristesa" i tu sentes que no podies parlar d'aquesta emoció perquè et canviaven de tema o perquè et deien que l'important era estar alegre, es reien de tu quan estaves trist, veies que no s'adonaven que estaves trist, et deien que calia ser pràctic i no fixar-se tant en el que sentes..., llavors escrius "tristesa" fora del cercle. Si sentes que és una emoció que pots sentir tranquil·lament, que t'han acompanyat quan la senties i t'han dit que és normal sentir-la, t'han permès

expressar-la, t'han ajudat a integrar-la, a pensar-la, etc., llavors l'escrius dins.

2. Ara us llegirem les emocions següents i tu les aniràs situant dins o fora del cercle:

1. Alegria (donem un espai de temps fins que vegem que l'han poguda col·locar).

2. Ira (donem un espai de temps fins que vegem que l'han poguda col·locar).

3. Vergonya (donem un espai de temps fins que vegem que l'han poguda col·locar).

4. Tristesa (donem un espai de temps fins que vegem que l'han poguda col·locar).

5. Por (donem un espai de temps fins que vegem que l'han poguda col·locar).

6. Fàstic (donem un espai de temps fins que vegem que l'han poguda col·locar).

3. Bé, ara et demanem que observes com has situat aquestes emocions. Les emocions que estan dins són emocions que, almenys en principi, pots sentir i reconèixer en el teu dia a dia. Pot ser molt desagradable quan sentis alguna d'aquestes, però malgrat això eres capaç de reconèixer-la, pensar-la, sentir-la, treballar-la, comprendre-la...

4. Les que estan fora del cercle ens donen més problemes. Són emocions que, d'alguna manera, no ens han ensenyat a comprendre, reconèixer, pensar, elaborar... i, quan venen, moltes vegades les bloquegem o fem moltes coses per a allunyar-nos-en. Per exemple: puc tindre molta tristesa i com que no puc pensar-la, m'enfade amb la gent que tinc a prop, o manifeste ira o vergonya... A vegades, fins i tot, puc ser groller, em tanque en la meua habitació, etc.

5. És important comprendre quines són les emocions que més ens costen, ja que són les que més problemes ens solen donar. És com si lluitàrem contra un exèrcit, però no poguérem veure'l, ni sentir-lo, i ens resistim perquè estem confosos.

T'atreveixes a compartir alguna de les emocions que has deixat fora del cercle?

Validem tot allò que compartisquen i agraim les aportacions. Si podem, insistim en el seu testimoniatge i pre-

guntem: Quina intensitat tenia l'emoció en aquest cas concret? Recordes què va fer que l'emoció cessara? Creus que les emocions fan que ens comportem de maneres amb les quals no ens sentim identificats? Creus que les emocions que no s'expressen ixen més tard pitjor? Les emocions serveixen? Es passen o són eternes? Podem aprendre a gestionar-les? Recomanem emprar sempre els testimoniatges que estiguen transmetent-nos.

La idea d'anar llançant totes aquestes qüestions és que quan acabem puguem fer una xicoteta devolució del que ha passat, posant l'accent que **és normal que hi haja emocions que ens desborden i que podem aprendre a gestionar-les**, i deixant la porta oberta al fet que, si algú vol més informació sobre aquest tema, se li pot oferir ajuda específica.

És possible que durant la activitat, la psicòloga o el psicòleg es trobe en la tessitura que es narren experiències traumàtiques: haurà de validar la persona, recordar la confidencialitat i sol·licitar al grup (amb l'objectiu de vincular i buscar suport) aspectes que creu que ajudarien a afrontar aquesta "emoció" important, redirigir l'atenció a l'emoció que sent en el fet traumàtic i no en la simptomatologia o altres aspectes. És una oportunitat per a ensenyar al grup a validar correctament les emocions dels altres.

Una altra possibilitat és que es parle d'un fet que ha ocorregut a l'aula: serà una ocasió estupenda perquè cadascú pugua especificar la seua emoció davant d'un mateix esdeveniment, donar per vàlides totes les emocions, encara que siguen molt diferents, i educar en la resolució de problemes i, si és necessari i possible, fer una xicoteta mediació. Quan finalitze la activitat, se'ls donarà un qüestionari breu, però clau, per a proporcionar un espai més personal d'interacció entre l'alumnat i el psicòleg o la psicòloga (annex).

Aspectes que ens poden ajudar a concloure:

1. Les emocions organitzen i motiven els nostres comportaments.

2. Les emocions ens ajuden a superar obstacles, créixer i superar adversitats, i fomenten un creixement humà saludable.

3. Les emocions ens comuniquen necessitats sobre la situació, així com informació sobre el que pensem, necessitem i valorem en un moment donat.

4. Les emocions comuniquen als altres les nostres necessitats, desitjos i intencions.

Qüestionari final:

1. És per a tu fàcil comunicar-te quan tens algun problema i demanar ajuda?

2. Després de la activitat de hui, vols que t'ajudem en alguna cosa més? En quina? Si no ho saps expressar, només cal que escrigues "sí, vull que m'ajuden".

5.2.3. 4a ACTIVITAT. "Pensa malament i et sentiràs fatal" (TEORIA)

En l'activitat següent tractarem d'observar com interaccionen entre si els pensaments i les emocions per a desembocar en una conducta o una altra i les conseqüències d'aquestes.

Moltes vegades, la nostra conducta està condicionada per la intensitat de les emocions, per la qual cosa hauré d'aprendre a gestionar-les per a tindre una sensació de control superior. Per a explicar-ho, podem utilitzar un esquema amb un exemple com aquest:

Situació	Emoció	Intensitat	Pensament	Conducta	Conseqüència
Em conviden a una festa, però la meua família no em deixa anar-hi perquè acaba massa tard.	Ràbia	8	“Mai em deixen fer res.” “Aniran totes les meues amistats i jo no.”	Discutisc amb la meua família, pegue una portada i em tanque a l'habitació per a no veure'ls.	El clima a casa serà més tens, estaré enfadat i tardarà més a baixar la intensitat de l'emoció.

Segons la situació que desencadena la intensitat emocional, allò que hem de tractar de modificar és el pensament per a regular l'emoció. Encara que és complicat, tot això es treballa com un entrenament. La primera cosa, i més important, és saber identificar en el nostre cos l'emoció per a poder “parar” a temps i amb més calma, com veiem en l'exemple següent:

Situació	Emoció	Intensitat	Pensament	Conducta	Conseqüència
Em conviden a una festa, però la meua família no em deixa anar-hi perquè acaba massa tard.	Ràbia	8	“Puc proposar un altre pla per a un altre dia amb les meues amistats.” “Potser puc anar-hi una estona i tornar abans.”	Tracte de negociar tranquil·lament amb la meua família l'hora de tornada i espere a estar tranquil per a fer-ho. Busque altres plans alternatius.	El clima a casa serà tranquil. Baixarà la intensitat de l'emoció i estaré més receptiu per a mantindre una conversa.

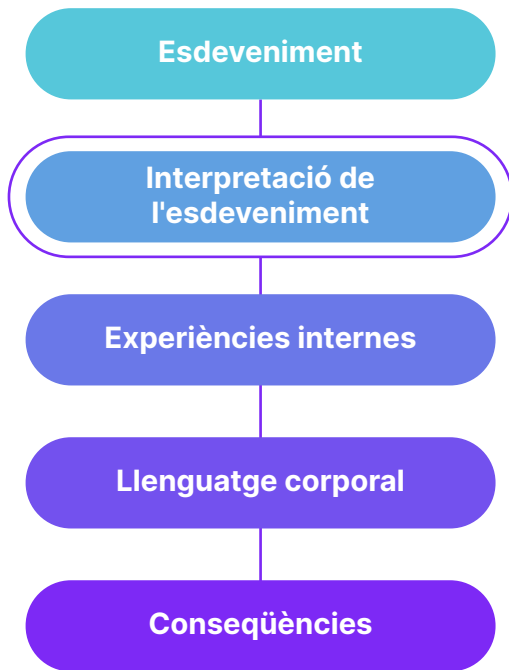
Com veiem, tot canvia a partir del pensament, que, al seu torn, hem pogut modificar gràcies al fet que hem parat atenció al nostre estat emocional. Els pensaments negatius venen a conseqüència d'aquesta intensitat que algunes situacions ens provoquen, per la qual cosa cal treballar molt la intel·ligència i la regulació emocional per a accedir a una visió amb més perspectiva de la situació esdevinguda.

Aquesta explicació podem fer-la, juntament amb l'alumnat, utilitzant els seus propis exemples perquè puguen veure alternatives i assolir entre tots una visió més àmplia de les situacions que els preocupen.

5.2.4. 5a ACTIVITAT. “Com em regule?” (Teoria)

Es comença la activitat explicant que la tasca de canviar els pensaments per a regular l'emoció, tal com veiem en la primera activitat, pot resultar molt complicada, per això desglossarem un poc més com s'ha de fer.

Ens fixarem en el model següent per a entendre el procés que segueix des que ocorre l'esdeveniment fins que apareixen les conseqüències de la nostra conducta:



Com veiem, els pensaments, els judicis i les avaluacions que condicionaran la nostra conducta es troben immediatament després que ocorre l'esdeveniment. Tot passa molt ràpidament. Aquest, recordem, és el punt clau en el qual ens hem de detindre.

Passos per a canviar les nostres reaccions emocionals:

1. Verifica els fets ocorreguts

Valora únicament els fets sense tindre en compte la teua pròpia interpretació, tracta de mirar-los “des de dalt” i evita jutjar-los d’una manera radical. Busca diverses maneres d’interpretar el que ha ocorregut mirant-ho des d’enfocaments diferents. Imagina’t afrontant el problema de manera adequada.

2. Quin és el meu vertader objectiu? Què necessite?

Tracta d’identificar realment quina és la manera millor per a resoldre el problema. Què necessite fer per a sentir-me bé realment?

3. Pluja d’idees

Pensa possibles solucions, tantes com pugues. Tracta de pensar com ho solucionarien també altres persones. Simplement pensa altres opcions, no les rebutges en un primer moment.

4. Tria la millor solució

Intenta trobar la millor opció valorant els avantatges i desavantatges.

5. Actua

Posa-ho en pràctica: si no funciona, intenta una altra solució.

Per a veure-ho de manera pràctica, després de l’explicació, dividirem la classe en 5 grups i posarem un exemple d’esdeveniment desencadenant. Pot ser un exemple d’alguna situació real que s’haja donat (sempre que siga controlable a l’hora de treballar-lo amb el grup).

Cada membre del grup haurà d’intentar posar-se en el paper i, entre tots, seguint aquests passos, tractaran de valorar una manera més adequada d’actuar. Després, qui faça de portaveu de cada grup explicarà per què han decidit que actuarien d’aquesta manera i ho posarà en comú amb els altres grups. Com a conclusió, ens serà fàcil trobar moltes diferències tant en la manera d’interpretar el que ha ocorregut, com en l’enfocament de la resolució del conflicte i la manera d’actuar.

5.2.5. 6a ACTIVITAT. “Què és validar? Simpatia vs. empatia”

Breu explicació/guia sobre la validació:

1. Para atenció: mostra interès, mira atentament sense fer altres coses alhora, mantén contacte visual i gesticula per a donar un feedback a l’altra persona (per exemple, assentint amb el cap).

2. Reflecteix el que diu l’altra persona: tracta de captar la idea que l’altra persona t’ intenta transmetre, sense donar judicis de valor, demana aclariments si els necessites i digues amb les teues paraules el que hages entés (“entenc que sentes enuig pel que ha ocorregut, veritat?”).

3. Observa el llenguatge no verbal: tracta de captar també altres formes de comunicació com els gestos facials i el llenguatge corporal. Tot això és comunicació.

4. Mostra empatia: intenta comprendre el que està transmetent l’altra persona posant-te en el seu lloc, tenint en compte la seua història personal, l’estat d’ànim, etc.

5. Accepta: entén que pensem i sentim diferent cadascú té una realitat diferent i una història, per això la manera d'interpretar les experiències canvia segons la persona que les viu.

6. Igualtat: intenta ser tu mateix/a, no subestimes ni lloes l'altra persona, només tracta-la com una semblant i intenta situar-te en una posició equilibrada sense menyspreus cap a ella ni cap a tu mateix/a. No et compares.

PROCEDIMENT ACTIVITAT:

Després d'explicar i resoldre dubtes sobre el tema, visio-nem junts el vídeo de l'enllaç següent: (exemple validació alegria vs empatia) https://www.youtube.com/watch?v=sZ_5NreO18g. Demanem a la classe que hi reflexione individualment a través de les preguntes següents:

Creus que l'elefant s'ha sentit comprés per Alegria (xica dels cabells curts)? Realment l'està escoltant?

I per Tristeza (xica amb ulleres)?

Quina és la diferència entre l'empatia i la simpatia?

Creus que intentant únicament mostrar simpatia i fer riure l'altra persona estem validant les seues emocions?

Recordes moments en els quals t'hages sentit invalidat/ada per altres persones?

Recordes moments en què tu hages invalidat una altra persona? Què vas fer exactament?

Faries o diries alguna cosa diferent en una altra ocasió? Si és així, quina seria?

Tots necessitem que ens escolten i ens validen. Hi ha persones en aquests moments que podrien necessitar la teua ajuda?

Com t'has sentit després d'escoltar, validar i ajudar algú?

I quan algú t'ha ajudat a tu?

5.2.6. 7a ACTIVITAT. "Donar i rebre afecte"

Abans de fer qualsevol activitat, i especialment amb aquesta, és important valorar si l'ambient del grup és l'adequat per a participar en aquesta dinàmica, ja que podria ser una font de sofriment per a part de l'alumnat.

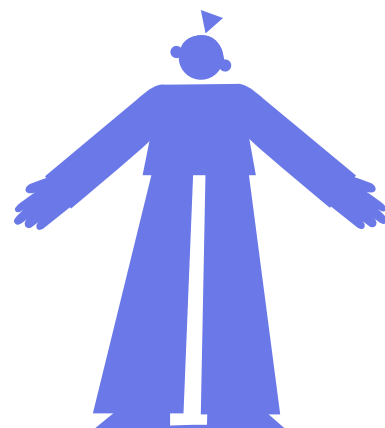
Es presenta l'exercici explicant que per a la majoria de les persones és important tant donar com rebre afecte i,

al seu torn, és un assumpte molt difícil i, fins i tot, ens fa por. Per a ajudar les persones a enfrontar-se a aquesta dificultat usarem un mètode d'afrontament d'aquesta por.

Es demanarà a una persona que isca, s'assega davant, enfront de la resta de la classe, i romanga en silenci. Les persones del grup diran a la persona que ha eixit tots els sentiments positius que els suscitem, les coses bones que pensen. Ella únicament escoltarà i després tornarà al seu lloc.

Les persones podran pujar la intensitat cada vegada més i es podran acostar a dir-li el que pensen, col·locar-se enfront de la persona, fer-li una abraçada, etc.

Després que hi hagen eixit algunes persones, es reflexionarà sobre el que han sentit, la importància de donar i rebre afecte, etc.



5.2.7.8a ACTIVITAT. “Com se sent...?” (Dinàmica)

Per a començar, es recordarà el que s'ha explicat en la primera activitat, sobre les emocions, i es convidarà l'alumnat que tracte de reconèixer altres emocions secundàries que poden aparèixer a partir de les primàries, que s'explicaven en la primera activitat. Per exemple: serenitat, enveja, interès, vergonya, entusiasme, incomoditat, culpa, melancolia, admiració, decepció, remordiment, plaer, complaença, etc.

A continuació, començarem l'activitat definint situacions en què apareguen persones amb emocions diferents. Per exemple:

- Carlos i Sara, companys de classe, han estat parlant en eixir d'escola, i Juan, amic de Carlos, que passava per ací, els ha fet una foto sense que s'adonaren i l'ha passada per WhatsApp a la resta de la classe. Els altres, tractant de fer broma, han començat a inventar que Carlos i Sara tenen una relació de parella.

- El professor ha vist Marta copiant en l'examen. La companya del costat, Carla, ha dit que la xulla era seua per tal que Marta no obtinguera cap càstig, però el professor havia vist Marta perfectament, motiu pel qual decideix castigar-les i suspendre'ls l'examen.

- És el meu aniversari i els meus amics i amigues m'han preparat una festa sorpresa, però la meua millor amiga estava enfadada amb mi i no ha vingut.

Si la dinàmica és bona, podem proposar alguna situació de conflicte que s'haja donat en classe per a utilitzar-la com a exemple o, fins i tot, demanar als alumnes que l'exposen i diguen com s'han sentit. Per a fer-ho, és important que l'actitud siga d'escolta, comprensió i validació, no de retret o judici.

Després de proposar cada exemple, preguntarem a la classe com s'han pogut sentir els/les protagonistes i tractarem d'observar la diversitat d'emocions que hi apareixen. Com a conclusió, podem obtindre la idea que no hi ha una manera “correcta” o “adequada” de sentir-se, que davant d'una mateixa situació cada persona reacciona emocionalment de manera diferent i que totes són vàlides. Tornem a incórrer en la idea que el més important és aprendre a gestionar les emocions, no intentar evitar-les.



6

OBJECTIUS
ESPECÍFICS
I CONTINGUTS
PER A 4t D'ESO

6.1. OBJECTIUS ESPECÍFICS

Els objectius específics en 4t d'ESO seran principalment tres: potenciar la presa de contacte amb els aspectes que fan que les seues vides tinguen un sentit (treballar amb el sentit de la vida), fomentar l'acceptació del malestar com una part de tota existència i desmitificar les idees sobre el suïcidi, comprendre les conseqüències definitives d'aquest.

6.2. ACTIVITATS

6.2.1. 1a ACTIVITAT. Avaluació

En les guies pràctiques clíniques de prevenció i tractament de la conducta suïcida es recomana no substituir l'entrevista clínica per l'ús d'escala autoaplicades i heteroaplicades, tot i que aporten informació. Tenint això sempre en ment, el psicòleg sanitari que estiga en l'aula haurà de detectar els comentaris o les conductes que suggerisquen que l'alumne o l'alumna es troba en una situació de risc. No obstant això, perquè no es perda cap mena d'informació, també se'ls administraran els qüestionaris recomanats per a la detecció de manera pseudonimitzada. Les escales es poden trobar en l'annex 1.

Les tres escales que s'expliquen a continuació ens fan llum sobre com es troba l'alumnat en aquest moment concret, també es poden detectar els perfils amb fortalesa psicològica i el sentit de la vida sa que poden ajudar a fer balança en una aula on trobem perfils més greus.

BHS (escala de desesperança de Beck):

L'escala de desesperança de Beck (Beck Hopelessness Scale, BHS) (79), va ser dissenyada per a mesurar el grau de pessimisme personal i les expectatives negatives cap al futur immediat i a llarg termini. La desesperança és un dels factors de risc que més s'han associat a la conducta suïcida i l'APA (36) proposa que la desesperança mesurada amb la BHS hauria de ser considerada un factor de risc de suïcidi i, en conseqüència, un dels objectius del tractament.

La BHS consta de **20 preguntes de vertader o fals**. Cada resposta es puntuava 0 o 1, per la qual cosa el rang de puntuació oscil·la de 0 a 20. Una puntuació de 9 o més indicaria un risc de suïcidi. El punt de tall de 9 indicaria menys risc, tant de suïcidi com d'intent de suïcidi. Pel que fa als paràmetres de sensibilitat i especificitat, per al suïcidi consumat el primer va ser de 0,80, i el segon, de 0,42. Per a l'intent de suïcidi, la sensibilitat va ser de 0,78 i l'especificitat, de 0,42 (82). Amb aquests resultats es considera que aquest punt de tall es podria emprar per a identificar pacients amb el risc de conducta suïcida.

L'estudi SUPRE-MISS de l'OMS (3) utilitza només un ítem d'aquesta escala ("el futur em sembla fosc"), ja que considera que podria ser suficient per a mesurar la desesperança (83).

BDI (escala de depressió de Beck. Només ítem sobre conducta suïcida)

L'inventari de depressió de Beck (Beck Depression Inven-

tory, BDI), en les dues versions, BDI (84) i BDI-II (85), inclou el mateix ítem orientat a valorar la presència d'ideació o intencionalitat suïcida mitjançant **4 opcions de resposta** (taula 7). Quant a la validesa concurrent, aquest ítem ha mostrat una correlació moderada amb l'escala d'ideació suïcida de Beck ($r = 0,56$ a $0,58$), i pel que fa a la validesa predictiva, es va observar que els pacients que amb una puntuació de 2 o més, tenen un risc 6,9 vegades més elevat de suïcidar-se que els que obtenen puntuacions inferiors (78).

No tinc pensaments de fer-me mal.	1
Tinc pensaments de fer-me mal, però no arribaria a fer-ho.	2
M'agradaria llevar-me la vida.	3
Em mataria si poguera.	4

S'ha proposat que aquest ítem podria ser útil per a monitorar les fluctuacions en la ideació suïcida o com a instrument de cribratge per a valorar la necessitat d'una avaluació més profunda al llarg de la intervenció.

PIL-A (sentit de la vida)

Purpose-In-Life Test-Adolescence Part 1 (PIL-A; García-Alandete et al; 2019). Crumbaugh i Maholic, en 1969, van desenvolupar el PIL original per a conèixer el sentit de la vida que experimentaven els i les pacients. Aquest PIL-10 que s'empra és una versió reduïda de la primera escala. Consta de 9 ítems i respon en una escala Likert (d'1 a 7) que avalua satisfacció i sentit en la vida (factor SML) i propòsits i metes en la vida (factor PGL).

En el seu estudi per a analitzar les propietats psicomètriques del PIL-10, García-Alandete et al. (2019) demostren que entre l'ítem 6 (després de jubilar-me: faria el gandul la resta de la meua vida/neutral/faria les coses emocionants que sempre he volgut fer) i l'escala hi ha una correlació baixa (per davall de 0,50) en la mostra global i en els grups de 12-15 anys i 16-19 anys, per la qual cosa proposen que s'elimine per tal que augmente la consistència interna del PIL-10. Segons els autors, és probable que aquest ítem no funcione correctament amb persones adolescents a causa de les dificultats que tenen per a empatitzar amb una situació de jubilació a causa de la seua edat. A la nova escala sense l'ítem 6 l'anomenen PIL-A.

6.2.2. 2a ACTIVITAT. Intervenció en l'aula del PGS

En un primer moment, demanarem silenci a l'alumnat i esperarem que hi haja una certa tranquil·litat abans de començar, tenint en compte la realitat del grup. El tutor o la tutora ens pot donar prèviament informació sobre la classe perquè sapiem la màxima capacitat de silenci i atenció de les persones que tenim davant. Això ens pot guiar per a no demanar més del que poden donar, ni menys. Quan hem assolit un nivell adequat, dediquem uns minuts a presentar-nos i a generar un clima de confiança. Aquest clima serà clau perquè el taller pugui funcionar. No ens coneixen i no han de confiar necessàriament en nosaltres. Òbviament, en uns minuts no es pot arribar a un grau màxim d'intimitat, però sí uns mínims perquè estiguen disposats a realitzar l'activitat. Algunes pistes fonamentals per a generar aquest clima són donar alguna informació sobre la nostra persona: nom, professió, per què estem ací, etc., mostrar una mínima relaxació i seguretat en el que fem, un somriure adequat, un ambient de silenci, etc. És important demanar respecte a la intimitat de tot el món i que es genere un clima d'ajuda mútua.

La primera part del taller serà la realització d'una línia de vida. Podem dir una cosa així (sense llegir):

"Ara us lliurarem un full en blanc en el qual dibuixareu un camí. Podem imaginar que aquest és el camí de la vostra vida. Aquest camí pot tindre giris o pujades i baixades, és lliure, és la vostra vida i només vosaltres coneixeu la forma que té. Volem que feu memòria i recordeu la vostra vida fins ací. Però, ara com ara, ens centrarem només en els moments que han sigut bons, bonics, records que us alegren, que us posen de bon humor, que us trauen un somriure i que són importants per a vosaltres perquè són bons. Podeu marcar-los com vulgueu: amb un dibuix, un cartell com si foren senyals en el camí, una marca, escrivint... És la vostra decisió."

Deixem uns minuts. És important que mentre facen la línia de vida no ens passem entre les taules perquè podríem interferir en l'activitat. Si fan preguntes, podem respondre. Si algun alumne o alumna diu que no recorda res de la seua infància, li podem dir que marqui el que recorde, encara que siga de més major. Podem prendre nota mental d'aquest fet, ja que podria ser un indicador d'un succés complicat viscut prematurament, encara que no sempre és així. També podria ocórrer que l'alumne o l'alumna ens diguera que no recorda cap succés positiu. En aquest cas hauríem de comunicar al DEOP que la persona està en risc i, al seu torn, validar l'alumne o l'alumna, com s'ha indicat en apartats anteriors.

Després de 5 minuts, o quan vegem que han acabat, els convidem a continuar:

"Ara us demanem que, en aquest mateix camí, marqueu els moments difícils, els que, pel que siga, hagen sigut durs. I que penseu (o, fins i tot, escrigueu) què va fer per a superar aquests moments o qui va estar al vostre costat i us va ajudar a superar-los. Són moments vitals que ens han pogut resultar complicats (nota per a qui guia la activitat: no s'han de donar exemples). Aquests moments del camí també poden ser complicats, però importants i amb un sentit profund per a les vostres vides. Per exemple (ací sí que podem donar aquest exemple), una escaladora pot patir molt en la pujada, però quan arriba al cim se sent plena. Podeu assenyalar aquestes fites en un altre color si preferiu, o amb el mateix, però empreu un altre sistema. Com vulgueu."

Ací és probable que necessiten més temps. No deixem més de 10-15 minuts per a poder seguir amb l'activitat, encara que si veiem que estan molt concentrats els anirem avisant quan vegem que s'acosta l'hora de parar.

Una vegada hagen acabat, els animem a compartir algun moment bo (en aquest cas, no més d'1-2 minuts). Si veiem que els costa compartir, podem aportar-ne algun de personal, de manera breu. Després passem a preguntar-los: "Algú podria compartir què va fer per a superar un moment difícil? No ha de compartir el moment, sinó què va fer per a superar-lo, o qui va estar al seu costat i el va ajudar per a tirar avant".

Aquest és un moment important del taller. Hem d'assegurar-nos que es respecten les intervencions, animar-los que participen, etc. Estem especialment atents a l'alumnat que es troba cohibit, al que veiem que mostra preocupació o tristesa.

Una vegada s'haja compartit, els animem a diferenciar entre el que és afrontar un problema i evitar-lo, o fugir-ne. Els podem demanar que posen exemples. Ací podem parlar de les eixides en fals que moltes vegades trobem: l'alcohol, les drogues, fer-se mal a un/a mateix/a o, fins i tot, llevar-se la vida. Preguntes que podem plantejar:

Alguna vegada t'havies parat a observar els esdeveniments importants de la teua vida? Com t'has sentit fent-ho? Has pogut afrontar aquestes experiències? Per a què creus que pot servir haver-les viscut i afrontat? Han canviat coses en mi com a resultat d'haver viscut i afrontat aquests esdeveniments importants?

La tercera part del taller tindrà a veure amb els mites. Els presentem 4 afirmacions sobre el suïcidi i els demanem que diguen si creuen que són veritat o mentida i que donen raons:

- Les persones que se suïciden són valentes/les persones que se suïciden són covardes.
- La meua vida és meua i només m'afecta a mi el que hi faça.
- Només les persones que tenen un trastorn mental se suïciden.
- Les persones que diuen que ho faran només estan cridant l'atenció i no ho fan.

En aquesta part del taller els escoltem i després els donem informació objectiva sobre aquests mites (aneu a l'apartat "Mites sobre el suïcidi").

Finalment, tanquem el taller donant-los les gràcies per la seua implicació. Tanquem dient una cosa així: "Gràcies per la vostra implicació en el taller. És important que el que hem parlat ací es respecte i no ho convertim en informació fora de l'aula. I, sobretot, és important que, ara que sabeu un poc més de la resta, pugueu ser suport entre vosaltres. Quan una altra persona comparteix les coses que li ocorren, passa de ser un rostre sense més a ser una persona amb les seues inquietuds, pors, etc. A vegades, una paraula de suport, una paraula amable, preguntar "com estàs?" o, simplement, dir "estic ací, compta amb mi" pot marcar una diferència radical. Sapieu que al vostre abast hi ha persones en les quals podeu confiar: tutor o tutora, professors o professores, personal d'orientació, telèfons d'atenció, etc. Us ajudaran a afrontar el problema perquè pugueu seguir avant amb les dificultats, però també amb totes les coses bones que pot tindre la vida. Gràcies."

Qüestionari final:

1. És per a tu fàcil comunicar-te quan tens algun problema i demanar ajuda?
2. Després de la activitat de hui, vols que t'ajudem en alguna cosa més? En quina? Si no ho saps expressar, només cal que escrigues "sí, vull que m'ajuden".



6.2.3. 4a ACTIVITAT. “Pensa malament i et sentiràs fatal”

En l'activitat següent tractarem d'observar com interaccionen entre si els pensaments i les emocions per a desembocar en una conducta o una altra i les conseqüències que tenen.

Moltes vegades, la nostra conducta està condicionada per la intensitat de les emocions, per la qual cosa haurem d'aprendre a gestionar-les per a tindre una sensació de control superior. Per a explicar-ho, podem utilitzar un esquema amb un exemple com aquest:

Situació	Emoció	Intensitat	Pensament	Conducta	Conseqüència
Em conviden a una festa, però la meua família no em deixa anar-hi perquè acaba massa tard.	Ràbia	8	“Mai em deixen fer res.” “Aniran totes les meues amistats i jo no.”	Discutisc amb la meua família, pegue una portada i em tanque a l'habitació per a no veure'ls.	El clima a casa serà més tens, estaré enfadat i tardarà més a baixar la intensitat de l'emoció.

Segons la situació que desencadena la intensitat emocional, el que hem de tractar de modificar és el pensament per a regular l'emoció. Encara que és complicat, tot això es treballa com un entrenament. La primera cosa, i més important, és saber identificar en el nostre cos l'emoció per a poder “parar” a temps i amb més calma, com veiem en l'exemple següent:

Situació	Emoció	Intensitat	Pensament	Conducta	Conseqüència
Em conviden a una festa, però la meua família no em deixa anar-hi perquè acaba massa tard	Ràbia	8	“Puc proposar un altre pla per a un altre dia amb les meues amistats” “Potser puc anar-hi una estona i tornar abans”	Tracte de negociar tranquil·lament amb la meua família l'hora de tornada i espere a tindre més tranquil·litat per a fer-ho. Busque altres plans alternatius.	El clima a casa serà tranquil. Baixarà la intensitat de l'emoció i estaré més receptiu per a mantindre una conversa.

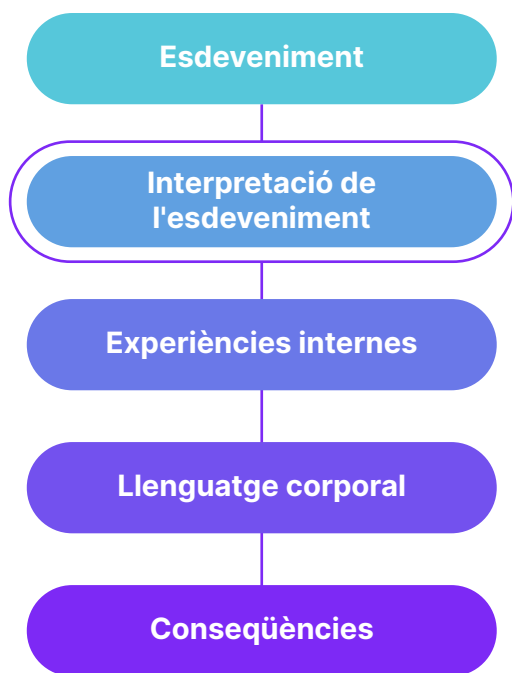
Com veiem, tot canvia a partir del pensament, que, al seu torn, hem pogut modificar gràcies al fet que hem parat atenció al nostre estat emocional. Els pensaments negatius venen a conseqüència d'aquesta intensitat que algunes situacions ens provoquen, per la qual cosa cal treballar molt la intel·ligència i la regulació emocional per a accedir a una visió amb més perspectiva de la situació esdevinguda.

Aquesta explicació la podem fer amb l'alumnat i utilitzar els seus propis exemples perquè puguem veure alternatives i aconseguir entre tots i totes una visió més àmplia de les situacions que els preocupen.

6.2.4. 5a ACTIVITAT. “Com em regule?” (Teoria)

Es comença la activitat explicant que la tasca de canviar els pensaments per a regular l'emoció, tal com veiem en la primera activitat, pot resultar molt complicada, per això desglossarem un poc més com s'ha de fer.

Ens fixarem en el model següent per a entendre el procés que segueix des que ocorre l'esdeveniment fins que apareixen les conseqüències de la nostra conducta:



Com veiem, els pensaments, els judicis i les avaluacions que condicionaran la nostra conducta es troben immediatament després que ocorre l'esdeveniment. Tot passa molt ràpidament. Aquest, recordem, és el punt clau en el qual ens hem de detindre.

Passos per a canviar les nostres reaccions emocionals:

1. Verifica els fets ocorreguts

Valora únicament els fets sense tindre en compte la teua interpretació, tracta de mirar-ho “des de dalt” i evita jutjar-los d'una manera radical. Busca diverses maneres d'interpretar el que ha ocorregut mirant-ho des de diversos enfocaments. Imagina't afrontant el problema de manera adequada.

2. Quin és el meu vertader objectiu? Què necessite?

Tracta d'identificar realment quina és la millor manera per a resoldre el problema, què necessite fer per a sentir-me bé realment?

3. Pluja d'idees

Pensa possibles solucions. Tantes com pugues, tracta de pensar com ho solucionarien també altres persones. Simplement pensa altres opcions, no les rebutges en un primer moment.

4. Tria la solució millor

Tracta de trobar la millor opció valorant els avantatges i desavantatges.

5. Actua

Posa-ho en pràctica, si no funciona, intenta una altra solució. Per a veure-ho de manera pràctica, després de l'explicació, dividirem la classe en cinc grups i posarem un exemple d'esdeveniment desencadenant. Pot ser un exemple d'alguna situació real que s'haja donat, sempre que siga controlable a l'hora de treballar-lo amb el grup. Cada membre del grup haurà d'intentar posar-se en el paper i, entre tots, seguint aquests passos, tractaran de valorar una manera més adequada d'actuar.

Després, qui faça de portaveu de cada grup explicarà per què han decidit que actuarien d'aquesta manera i ho posarà en comú amb els altres grups. Com a conclusió, ens serà fàcil trobar moltes diferències tant en la manera d'interpretar el que ha ocorregut, com en l'enfocament de la resolució del conflicte i la manera d'actuar.

6.2.5. 6a ACTIVITAT. “Què és validar? Simpatia vs. empatia”

Breu explicació/guia sobre la validació:

1. Para atenció: mostra interès, mira atentament sense fer altres coses alhora, mantén contacte visual, gesticula per a donar un feedback a l'altra persona (per exemple, assentint amb el cap).

2. Reflecteix el que diu l'altra persona: tracta de captar la idea que t'intenten donar sense donar judicis de valor, demana aclariments si els necessites i digues amb les teues paraules el que hages entés (“entenc que estàs enutjat pel que ha ocorregut, veritat?”).

3. Observa el llenguatge no verbal: tracta de captar també altres formes de comunicació com els gestos facials i el llenguatge corporal. Tot això és comunicació.

4. Mostra empatia: intenta comprendre el que està transmetent l'altra persona posant-te en el seu lloc, tenint en compte la seua història personal, l'estat d'ànim, etc.

5. Accepta: entén que pensem i sentim diferent. Cada persona té una realitat diferent i una història, per això la manera d'interpretar les experiències canvia segons la persona que les viu.

6. Igualtat: intenta ser tu mateix/a, no subestimes ni lloes els altres, només tracta'ls com a semblants i tracta de situar-te en una posició equilibrada sense menysprear-los ni menysprear-te a tu mateix/a. No et compares.

PROCEDIMENT ACTIVITAT:

Després d'explicar i resoldre dubtes sobre el tema, visionem junts el vídeo de l'enllaç següent: (exemple validació alegria vs empatia) https://www.youtube.com/watch?v=sZ_5NreO18g. Demanem a la classe que hi reflexione individualment a través de les preguntes següents.

Creus que l'elefant s'ha sentit comprés per Alegria (xica dels cabells curts)? Realment l'està escoltant?

I per Tristesa (xica amb ulleres)?

Quina és la diferència entre l'empatia i la simpatia?

Creus que tractant únicament de ser simpàtic i fer riure l'altre/a estem validant les seues emocions?

Recordes moments en els quals t'hages sentit invalidat/ada per altres persones?

Recordes moments en què tu hages invalidat una altra persona? Què vas fer exactament?

Faries o diries alguna cosa diferent en una altra ocasió? Si és així, quina seria?

Tots necessitem que ens escolten i ens validen. Hi ha persones en aquests moments que podrien necessitar la teua ajuda?

Com t'has sentit després d'escoltar, validar i ajudar algú?

I quan algú t'ha ajudat a tu?

6.2.6. 7a ACTIVITAT. Aclarint els meus valors

OBJECTIU: sentit de la vida.

TEMPS: 45 minuts.

GRANDÀRIA DEL GRUP: il·limitat.

MATERIAL: aules, cadires, folis, bolígrafs.

PROCEDIMENT: per a aquesta activitat necessitarem un bolígraf i paper.

Amb aquesta activitat buscarem que compreguen què és el més important per a ells i elles. Moltes vegades tenen una desconexió de què és el que de veritat valoren en les seues vides. Prendre'n consciència facilitarà que puguen comprometre's amb allò que és important per a ells i elles, i així potenciar un sentiment més fort que les seues vides tenen un sentit. Els podem dir el següent: "Tanca els ulls. Pren consciència de la teua respiració durant un parell de minuts. Ara imagina que has guanyat una beca per a estudiar a l'estranger i t'has d'acomiarar de la teua família i de les teues amistats. Visualitza qui va a aquesta festa.

Després d'una estona, en la festa, es van acostant a tu les persones que consideres més importants per a dir-te el que més valoren de tu. Què t'agradaria que digueren? No és qüestió que penses què dirien hui, sinó què t'agradaria que digueren. Pensa en el primer que s'acosta. Visualitza'l. Què t'agradaria que diguera? (Deixem uns segons). Ara un altre..., un altre..., els deixem un temps perquè puguen anar imaginant".

Quan acabem la visualització, els demanem que posen per escrit allò que han pensat que els agradaria que digueren. Després podem fer una posada en comú, no tant del que han escrit com de si senten que estan a prop o lluny del que els agradaria, què podrien fer per a comprometre-s'hi, què els dificulta aconseguir-ho, què haurien de deixar de costat, si és fàcil o difícil, etc.

6.2.7. 8a ACTIVITAT. Una carta del futur (activitat)

OBJECTIU: reforçar el sentit de la vida.

TEMPS: 45 minuts.

GRANDÀRIA DEL GRUP: Il·limitat.

MATERIAL: Aula, cadires, folis, bolígrafs.

PROCEDIMENT: per a assolir l'objectiu de reflexionar sobre el sentit de la vida, intentarem que aconseguisquen observar-se amb una certa distància. Això ajuda a agafar les seues emocions i pensaments i, fins i tot, problemes, amb perspectiva, a projectar-se en el futur, etc.

Podem dir-los el següent: vull que imagines que el teu jo del futur, el teu jo de 25 anys, t'escriu una carta. És una carta del teu jo del futur al teu jo del present. Què et diria? Tens 20 minuts per a escriure-la. La posada en comú de l'activitat pot anar dirigida no al fet que lligem en veu alta la carta (cal assegurar-los des del primer moment que no llegirem les seues cartes i que no es posaran en comú a l'aula) sinó al fet que diguen què els ha fet sentir, si els ha ajudat a agafar perspectiva, si hi ha alguna cosa de la carta que vulguen compartir, etc.

Diàlegs socràtics

En les tutories per a 4t d'ESO, a més de les activitats, tractarem de fomentar, mitjançant diàlegs socràtics, una reflexió individual sobre conceptes clau per al desenvolupament psicosocial dels adolescents.

El "diàleg socràtic o maièutic" el podríem definir com un **debat guiat a través de preguntes en què es reflexiona conjuntament, sense tractar d'imposar la nostra visió**, dels diversos conceptes que s'exposen. Tractem de generar dubtes perquè puguem, entre totes les persones, reflexionar, entendre altres punts de vista o adonar-nos de les nostres contradiccions.

És important per a aquesta activitat que hi haja un clima de respecte entre l'alumnat i que dirigim l'activitat amb la mateixa actitud d'escolta activa i reflexió.

La fenomenologia, una escola filosòfica creada per Husserl, intentava trobar "la veritat objectiva" del món i de les coses que ens envolten. Prompte es van adonar que era impossible conèixer aquesta realitat objectiva perquè SEMPRE intervé la nostra experiència a l'hora d'analitzar-la. Per això, tenim diversos punts de vista. Aquests filòsofs van comprendre que la millor manera d'acostar-nos a la realitat és la "**visió intersubjectiva: tractar d'entendre els punts de vista dels altres i dubtar del nostre, la qual cosa ens acostarà més a conèixer "la veritat" de les coses.**"

Aquest concepte, que en psicologia es diu "intersubjectivisme", és la idea fonamental que hem de transmetre a l'alumnat per a crear els diàlegs.

A continuació, posem els temes que cal tractar en els diàlegs, amb idees de preguntes, reflexions o alguns enllaços a vídeos que ajuden a guiar-los. Les preguntes serveixen com a exemple, però la idea és que vagen sorgint noves preguntes per part, també, de l'alumnat. **L'objectiu no és que responguen "adequadament a les preguntes"**, sinó que aprenguen a fer-se bé les preguntes. Per això, reforçarem totes les aportacions que generen aspectes nous per a reflexionar.

6.2.8. 9a ACTIVITAT. "Confiança-mentides" (Diàleg socràtic)

Enllaç vídeo: llibertat/confiança (<https://www.youtube.com/watch?v=Vm9QWiXPSS4>)

Preguntes

- Què és la confiança? I la confiança en un/a mateix/a?
- Què necessitem per a poder confiar en algú?

- Què és l'autenticitat? Té a veure amb la confiança?
- Què és la vergonya? Algú s'atreveix a dir alguna cosa de la qual s'avergonyisca? Quina relació hi ha entre la vergonya i la confiança?
- En qui confies?
- Què són les mentides? Quin paper tenen en la confiança?
- Quan i per què poden aparèixer les mentides?
- Per a què és important la confiança en els altres? I en un/a mateix/a?

Reflexions

- Carmen Martín Gaité: "es menteix per incapacitat de demanar a crits que els altres t'accepten com eres".
- Nietzsche "No em molesta que m'hages mentit, sinó que ara ja no podré creure't".

6.2.9. 10a ACTIVITAT. "Llibertat-responsabilitat" (Diàleg socràtic)

Preguntes

- Què és la llibertat?
- Quins altres conceptes han d'estar relacionats amb la llibertat? Respecte? Responsabilitat?
- Fins a on som lliures?
- Amb quina actitud fem front als problemes de la nostra vida? Som lliures de triar l'actitud amb la qual ens enfrontem?
- Què és la responsabilitat? Com la relacionem amb la llibertat?

Reflexions

- Concepción Arenal: "Quan la culpa és de tots, la culpa no és de ningú".
- Fernando Sabater: "No hi ha llibertat sense responsabilitat. Són la cara i la creu d'una mateixa moneda. Parlem de llibertat quan actuem i de responsabilitat quan hem actuat".
- Viktor Frankl: "Les circumstàncies externes poden despullar-nos de tot menys d'una cosa: la llibertat de triar com respondre a aquestes circumstàncies".

- Charlotte Bronte: "No soc una au i cap xarxa m'atra- pa. Soc un ésser humà lliure amb una voluntat indepen- dent".

6.2.10. 11a ACTIVITAT: "La culpa/el perdó" (Diàleg socràtic)

Preguntes

- Què és la culpa?
- Per a què serveix? Puc fer alguna cosa per a solucio- nar-ho? Puc demanar perdó, no tornar a fer-ho, reparar el mal fet?
- Em sent culpable d'alguna cosa?
- Diferència entre culpa i responsabilitat.
- Quina relació té amb tot això el perdó?
- Què necessitem per a poder perdonar algú?
- A vegades necessitem perdonar-nos a nosaltres ma- teixos? Quan?
- Pau interior, quan aconseguim perdonar i acceptar?
- Acceptació: quines coses podem intentar canviar i qui- nes coses hem d'aprendre a acceptar.

Reflexions

- J. Francisco Gallego: "El perdó és una decisió, un inter- canvi, i requereix un compromís". Perdonem a canvi d'al- guna cosa. Per exemple: davant d'una infidelitat podem TRIAR si perdonem o no la parella, però probablement necessitarem que la parella es comprometa a no tornar a fer-ho. De res serveix demanar perdó si no estem dis- posats a comprometre'ns a canviar.
- Verónica Roth: "Hem de permetre que la culpa ens re- corde fer-ho millor la pròxima vegada."
- Hanna Arendt: "El perdó és la clau per a l'acció i la lli- bertat".

6.2.11. 12a ACTIVITAT. "Sentit de la vida" (Diàleg socràtic)

Enllaç vídeo: sentit de la vida (<https://www.youtube.com/watch?v=8ntV-PwCKdY>)

Preguntes

- Què entenem per "sentit de la vida"?

- Com ens agradaria que ens recordaren quan no esti- guem?

- Quina diferència hi ha entre felicitat i sentit de la vida?

- Hem trobat un sentit en la nostra vida?

- Fer coses pels altres ens pot ajudar a trobar un sentit?

- És important tindre un "per a què" en la vida?

Després de veure aquest vídeo (<https://aprendemos-juntos.bbva.com/especial/los-cuatro-pilares-para-cultivar-una-vida-con-sentido-emily-esfahani/>) fonts o pi- lars de sentit, podem respondre a aquestes preguntes conjuntament:

- Quins són els pilars fonamentals que poden ajudar-nos a trobar un sentit de la vida? Posa exemples d'activitats o actituds que puguen donar sentit a la nostra vida.

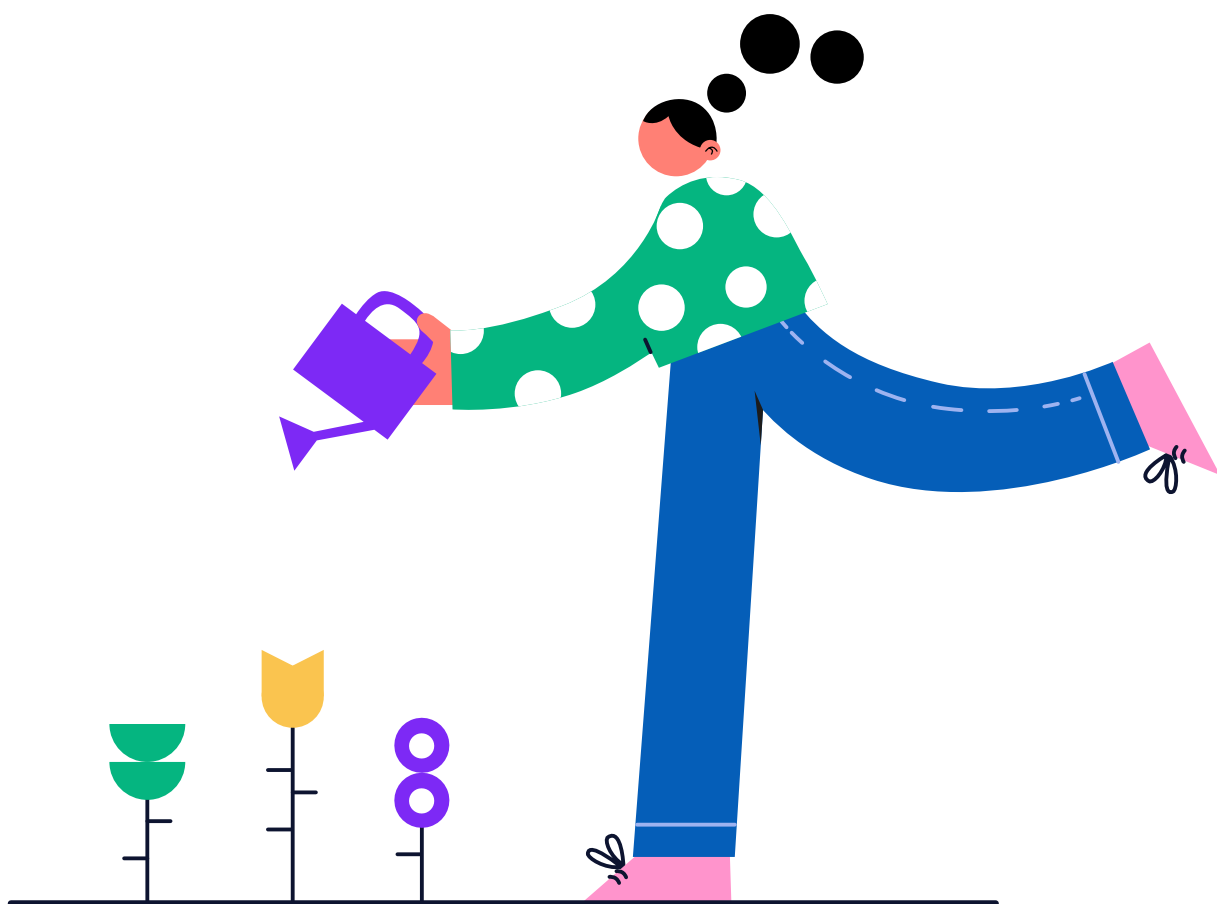
- Posa exemples de transcendir, anar més enllà de no- saltres mateixos i mateixes.

Reflexions

- Anaïs Nin: "No hi ha un gran significat còsmic per a tots; només hi ha el significat que li donem a la nostra vida".

- Greta Garbo: "La vida seria tan meravellosa si sabérem què fer amb ella".

- Frankl: "La vida mai es torna insuportable per les circum- stàncies, sinó només per la falta de significat i propòsit.





ANNEXOS

Número de la llista:

Centre educatiu:

Classe:

A continuació, se't faran una sèrie de preguntes, llig atentament i intenta contestar de la manera més sincera possible. Si hi ha alguna cosa que no entens, no dubtes a preguntar.

BHS (Escala de desesperança de Beck)

L'escala de desesperança de Beck (Beck Hopelessness Scale, BHS)

	Vertader	Fals
1. Veig el futur amb esperança i entusiasme.		
2. Potser hauria d'abandonar-ho tot perquè no puc fer les coses millor.		
3. Quan les coses estan malament, m'ajuda pensar que no serà així per sempre.		
4. No puc imaginar com serà la meua vida d'ací a 10 anys.		
5. Tinc temps per a fer el que més desitge fer.		
6. En el futur espere tindre èxit en allò que més m'importa.		
7. El futur apareix fosc per a mi.		
8. En la vida espere aconseguir més coses bones que el comú de la gent.		
9. En realitat, no puc estar bé, i no hi ha cap raó per a estar-ho en el futur.		
10. Les meues experiències passades m'han preparat bé per al futur.		
11. Més que benestar, tot el que veig per davant són dificultats.		
12. No espere aconseguir el que realment vull.		
13. Espere ser més feliç del que soc ara.		
14. Les coses mai aniran de la manera en què jo vull.		
15. Tinc gran confiança en el futur.		
16. Com mai obtinc el que vull, és una bogeria voler alguna cosa.		
17. És poc probable que en el futur aconseguisca una satisfacció real.		
18. El futur apareix vague i incert per a mi.		
19. Es poden esperar temps millors que pitjors.		
20. No hi ha raó per a tractar d'obtenir una cosa desitjada perquè probablement no ho aconseguiré.		

Seguidament, has de respondre a un qüestionari en el qual has de:

→ Llegir amb summa cura l'enunciat principal (**en negreta**).

→ Decidir, de l'escala que va d'1 a 7, en quin número et situaries, tenint en compte el que diuen els extrems (el requadre 1 i el 7), en relació amb l'enunciat principal.

→ Encerclar el número que corresponga, tenint en compte l'anterior.

Per favor, no et deixes sense respondre cap enunciat.

OPCIONAL EN 2n

PIL-A (Sentit de la vida)

Purpose-In-Life Test-Adolescence Part 1 (PIL-A; García Alandete et al., 2019)

1. Generalment em trobe:

1	2	3	4	5	6	7
Completa- ment avorrit/ ida			Neutral			Exuberant Entusiasmada

2. La vida em sembla:

1	2	3	4	5	6	7
Completa- ment rutinària			Neutral			Sempre emocionant

3. En la vida tinc:

1	2	3	4	5	6	7
Cap meta o anhel			Neutral			Moltes metes i anhels definites

4. Cada dia és:

1	2	3	4	5	6	7
Exactament igual			Neutral			Sempre nou i diferent

5. Si poguera triar:

1	2	3	4	5	6	7
Mai hauria nascut			Neutral			Tindria altres nou vides iguals a aquesta

6. Després de jubilar-me:

1	2	3	4	5	6	7
Gandulejaria la resta de la meua vida			Neutral			Faria les coses emocionants que sempre he volgut fer

7. La meua vida és:

1	2	3	4	5	6	7
Buida i plena de desesperació			Neutral			Un conjunt de coses bones i emocionants

8. Quan pense en la meua pròpia vida:

1	2	3	4	5	6	7
Em pregunte sovint la raó per la qual existisc			Neutral			Sempre trobe raons per a viure

9. Considere que la meua capacitat per a trobar un significat, un propòsit o una missió en la vida és:

Pràcticament nul·la			Neutral			Molt gran
---------------------	--	--	---------	--	--	-----------

10. He descobert:

Cap missió o propòsit en la meua vida			Neutral			Metes clares i un propòsit satisfactori per a la meua vida
---------------------------------------	--	--	---------	--	--	--

BDI (Adaptació de l'escala de depressió de Beck)

Assenyala si t'has sentit d'alguna d'aquestes maneres en les últimes dues setmanes, incloent-hi el dia de hui. Si és hui, escriu hui.

1. No tinc cap pensament de matar-me.
2. He tingut pensaments de matar-me, però no ho faria.
3. Voldria matar-me.
4. Em mataria si tinguera l'oportunitat de fer-ho.

INFORMACIÓ DETALLADA SOBRE EL TRACTAMENT DE DADES PERSONALS

a) Responsable del tractament:

-En el cas de centres públics de la Generalitat: Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Avinguda de Campanar, 32. 46015 València. protecciodedadeseducacio@gva.es

-Si es tracta d'un centre concertat, el responsable del tractament de les dades és l'entitat titular del centre, amb l'adreça postal i electrònica corresponent:

b) Delegació de Protecció de Dades:

-En el cas de centres públics de la Generalitat: DPD de la Generalitat. Passeig de l'Albereda, 16. 46010 València. dpd@gva.es

-En el cas de centres concertats, indicar únicament les dades de contacte si es disposa d'aquesta figura:

c) Finalitat del tractament:

Dur a terme el programa "Som Imprescindibles", que pretén previndre i actuar quan es detecten casos d'autolesions, d'ideacions o temptatives de suïcidi de l'alumnat dels centres sostinguts amb fons públics per la Generalitat, així com millorar el seu benestar emocional.

d) Legitimació per al tractament de les dades personals:

És la prevista a l'article 6.1 e), en relació amb l'article 9.2, del Reglament General de Protecció de Dades (tractament necessari per al compliment d'una missió realitzada en interès públic o en l'exercici de poders públics conferits al responsable del tractament). La normativa que habilita l'actuació del personal docent en exercici de les seues funcions es concreta en la disposició addicional vint-i-tresena de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, en la seua versió consolidada actual; en l'article 51 de la Llei 26/2018, de 21 de desembre, de la Generalitat, de drets i garanties de la infància i adolescència; en l'article 34 de la Llei Orgànica 8/2021, de 4 de juny, de protecció integral a la infància i l'adolescència davant la violència; en el Plan de Acció de Salut Mental 2022-2024 (d'àmbit estatal), línia estratègica 3; i en el Decret 72/2021, de 21 de maig, del Consell, d'organització de l'orientació educativa i professional en el sistema educatiu valencià (article 8).

e) Tipologia de dades:

-Dades de salut: qüestions per tal de previndre i actuar quan es detecten casos d'autolesions, d'ideacions o temptatives de suïcidi, i altres relacionades amb el benestar emocional de l'alumnat)

-Dades acadèmiques (centres educatiu i grups de segon o quart de la ESO).

En els qüestionaris, les dades estan pseudonimitzades, de manera que únicament hi figura un codi assignat, la correspondència del qual amb l'alumnat que l'ha emplenat únicament la coneix determinat personal orientador del centre educatiu on cursen estudis

f) Persones destinatàries de les dades:

No es preveu cap cessió de dades personals, ni aquestes seran objecte de transferències internacionals.

g) Termini de conservació de dades:

Únicament es conservaran per part de l'equip orientador del centre els qüestionaris dels quals es puga concloure l'existència de possibles situacions de risc, per a poder fer la anàlisi i seguiment de l'alumne, i pels temps imprescindibles. La resta de qüestionaris, dels quals no es deriven possibles situacions de risc, seran eliminats en el menor termini possible a través de mitjans segurs, com ara màquines destructores de paper, una vegada examinat el seu contingut per l'equip de professionals.

h) Exercici de drets:

Els progenitors o tutors legals de les persones menors de 14 anys, o l'alumnat major de 14 anys per sí mateix, poden exercir els drets d'accés, rectificació o supressió de les seues dades personals o la limitació o oposició al seu tractament, així com a no ser objecte de decisions individualitzades automatitzades:

-En el cas de centres públics de la Generalitat, de manera presencial o telemàtica, de conformitat amb el que es preveu en el següent enllaç: sede.gva.es/va/proc19970

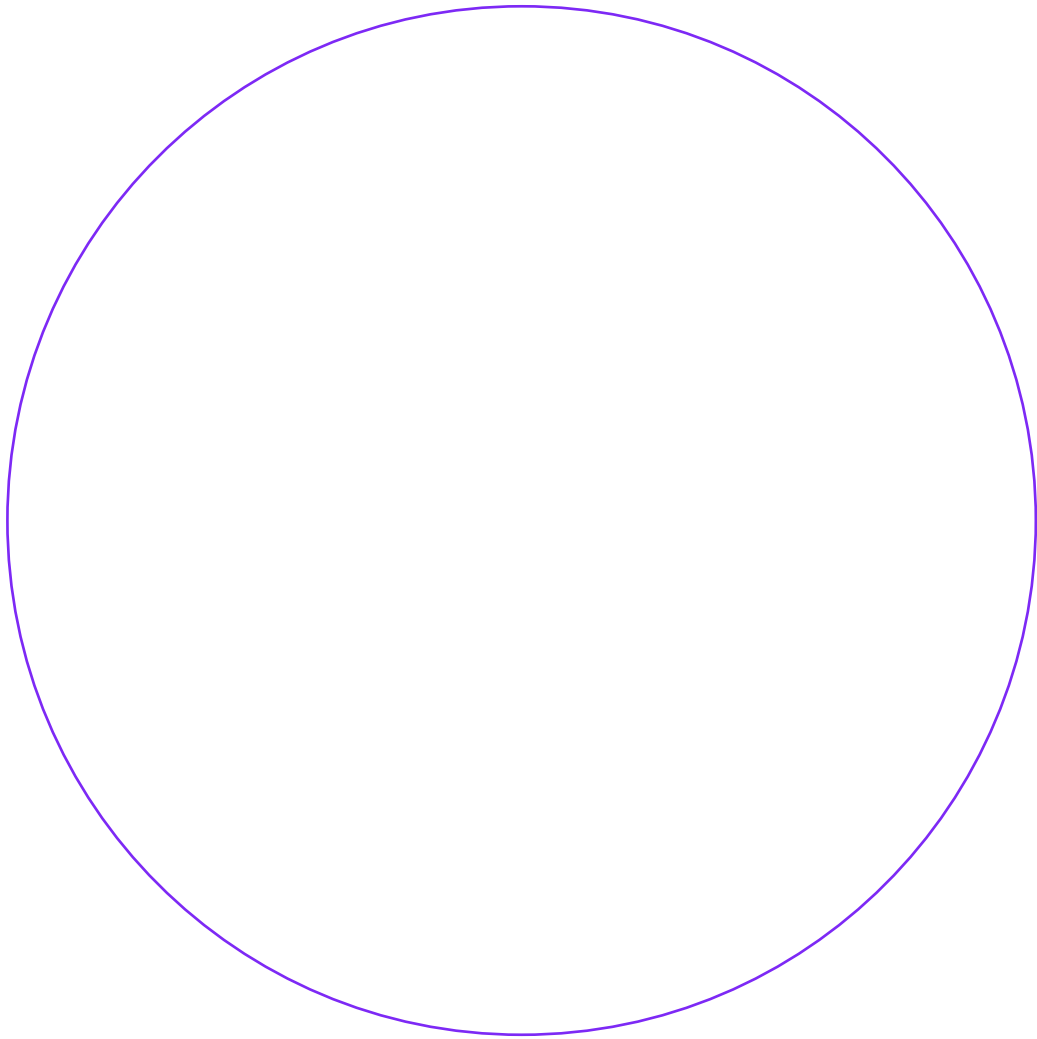
-En el cas de centres concertats, pels mitjans que s'indiquen per part del centre.

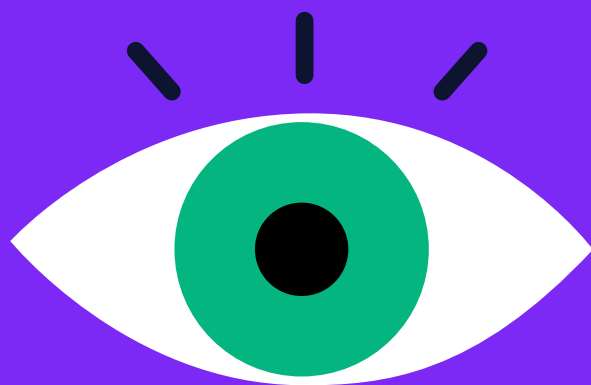
i) Reclamacions:

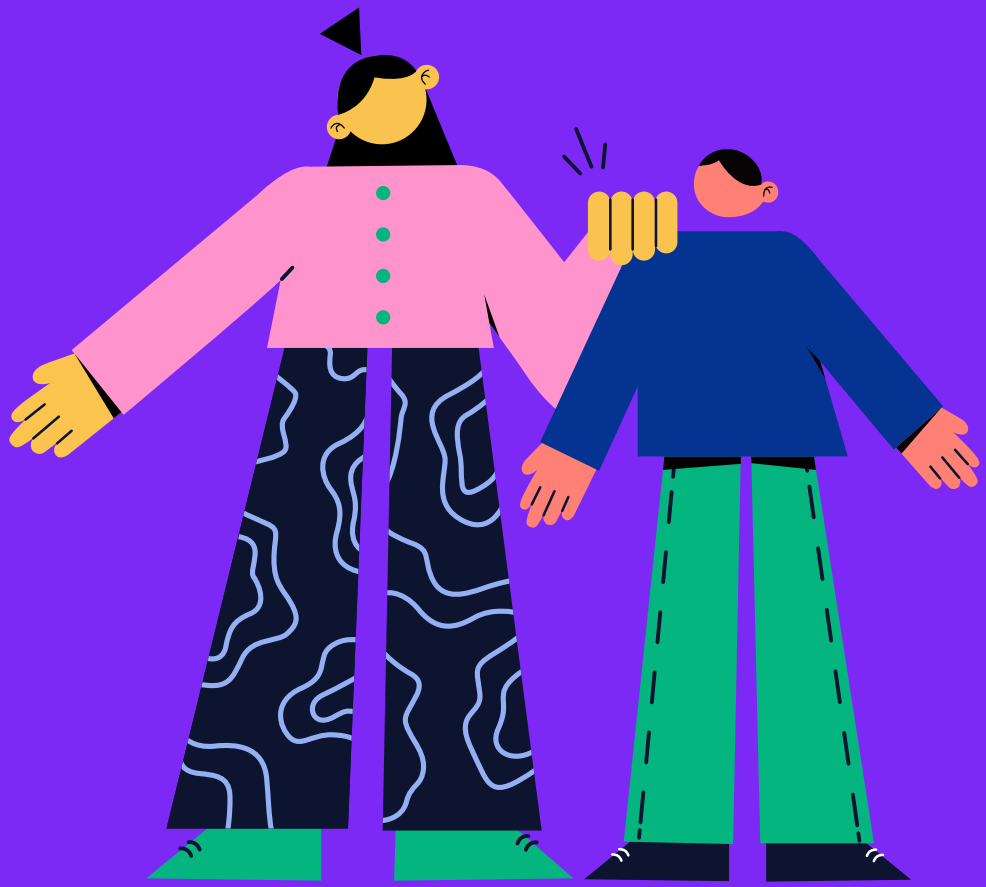
Sense perjudici de qualsevol altre recurs o acció judicial, si la persona interessada considera no atesos els seus drets o vulnerat el tractament de les seues dades personals, pot reclamar davant l'Agència Espanyola de Protecció de Dades a través de la seua electrònica accessible en la web www.aepd.es. També es pot formular de forma prèvia davant el Delegat de Protecció de Dades (en el cas dels centres concertats, en aquells supòsits que es dispose d'aquesta figura)

-En el cas de centres públics de la Generalitat, la reclamació davant la Delegació de Protecció de Dades de la Generalitat es farà en la forma que es descriu en la següent pàgina: <https://sede.gva.es/es/proc22094>. Per a més informació, es pot consultar el Registre d'Activitat de Tractament anomenat "Detección de situaciones de vulnerabilidad del alumnado en el ámbito del bienestar emocional" accessible en la web <https://ceice.gva.es/es/web/educacion/proteccion-de-dades-en-centres-educatius-publics-gva>

-En el cas dels centres concertats, les dades del DPD seran les que indique el propi centre.







88

BIBLIOGRAFIA

- Brassai, L., Piko, B.F., i Steger, M.F. (2015). A reason to stay healthy: The role of meaning in life in relation to physical activity and healthy eating among adolescents. *Journal of Health Psychology*, 20(5), 473–482. doi:10.1177/1359105315576604
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S.P. i Boumpouli, C (2016). Adolescent's subjective and psychological well-being: The role of meaning in life. *Hellenic Journal of Psychology*, 13(3), 153–169.
- Bowlby, J. (1998). El apego y la pérdida I, *El Apego/ Attachment and Loss. I. Attachment: 48* (Tra). Paidós Iberica Ediciones S a.
- Bowlby, J. (2022). *Una Base Segura Aplicaciones Clínicas De Una Teoría De Apego* (1.a ed.). Paidós Mexicana (ME).
- Hoffman, K., Cooper, G. i Powell, B. (2019). *Cómo criar un niño seguro*. Omega
- Camacho, É. B. (2021). Suicidio: el impacto del Covid-19 en la salud mental. *Medicina y ética*, 32 (1), 15-39.
- Fu, Y., y Law, Y. W. (2017). Chinese adolescents' meaning-focused coping with prolonged parent-child separation. *Journal of Adolescent Research. Advance Online Publication*. doi:10.1177/0743558417700271
- Frankl, V. E. (2020). *El hombre en busca de sentido* (3.a ed.). HERDER.
- Gabilondo, A. (2020). Prevención del suicidio, revisión del modelo OMS y reflexión sobre su desarrollo en España. Informe SESPAS 2020. *Gaceta Sanitaria*, 34, 27-33.
- Góngora, V. C. (2014). Satisfaction with life, well-being, and meaning in life as protective factors of eating disorder symptoms and body dissatisfaction in adolescents. *Eating Disorders*, 22 (5), 435-449.
- Hernández Bello, L., Hueso Montoro, C., Gómez Urquiza, J. L., Milanés, C., & Cogollo Milanés, Z. (2020). Prevalencia y factores asociados a la ideación e intento de suicidio en adolescentes: Revisión sistemática.
- Henry, K. L., Lovegrove, P. J., Steger, M. F., Chen, P. J., Cigularov, K. P., i Tomazic, R. G. (2014). The potential role of meaning in life in the relationship between bullying victimization and suicidal ideation. *Journal of Youth and Adolescence*, 43 (2), 221–232. doi:10.1007/s10964-013-9960-2
- Loira, K. (2022b). [DBT® Skills Training] [Handouts] and Worksheets [Paperback] 2nd Edition [Marsha Linehan]. Independently published.
- Marrone, M. (2020). *La Teoría del apego: Un enfoque actual* (2.a ed.). Editorial Psimática.
- Observatorio para el suicidio en España: <https://www.fsme.es/observatorio-delsuicidio-2020/>
- Pérez-Fuster, J.V. (2019). Terapia de grupo para una vida con sentido. *Nous. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*: 23, 31-54.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., Marvin, B., Asensi, A. A. & Salvá, P. C. (2020). *La intervención del círculo de seguridad: Cómo mejorar el apego en las relaciones entre padres e hijos mediante la intervención temprana* (1.a ed.). Eleftheria.

Schulenberg, S. E., Smith, C. V., Drescher, C. F., i Buchanan, E. M. (2016). Assessment of Meaning in Adolescents Receiving Clinical Services in Mississippi Following the Deep- water Horizon Oil Spill: An Application of the Purpose in Life Test-Short Form (PIL- SF). *Journal of clinical psychology*, 72(12), 1279-1286.doi:10.1002/jclp.22240

Updegraff, J. A., i Taylor, S. E. (2000). From vulnerability to growth: Positive and negative effects of stressful life events. *Loss and Trauma: General and Close Relationship Perspectives*, 25, 3-28.

Wilchek-Aviad, Y., i Timsit, A. (2019). Cultural adjustment strategy, level of identity, consolidation and a sense of alienation among adults in the Ethiopian community in Israel. *Israel Journal of Psychiatry*, 55, 23-30.

Zhang, R., Li, D., Chen, F., Ewalds-Kvist, B. M., i Liu, S. (2017). Interparental conflict relative to suicidal ideation in Chinese adolescents: The roles of coping strategies and meaning in life. *Frontiers in Psychology*, 8, 1010. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01010>



GENERALITAT
VALENCIANA

Conselleria d'Educació,
Cultura i Esport

IMPRES
CINQUE
BLAUS