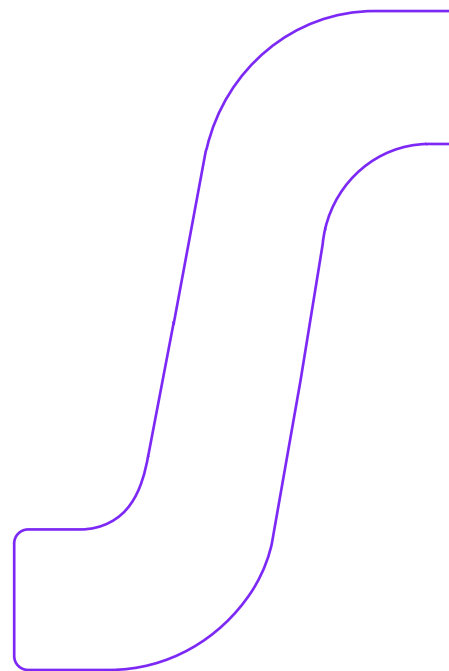
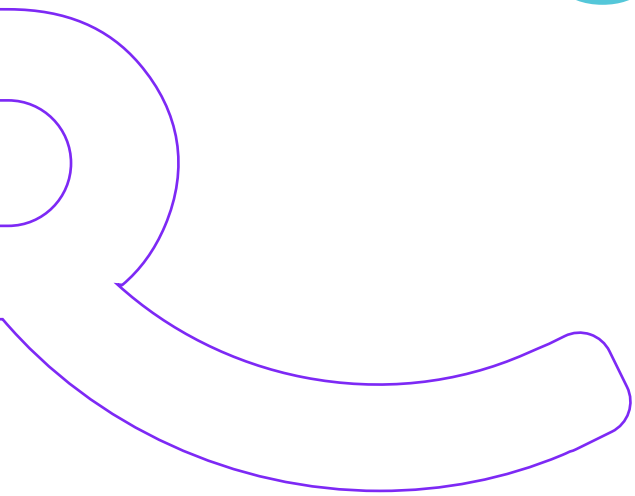


PROGRAMA DE  
PROMOCIÓ  
DE LA SALUD

**Som  
Impres-  
cindibles**

**imPres  
CINDI  
BLES**



# ÍNDICE

## 1

### Introducción

06 Introducción al programa

## 4

### Orientaciones didácticas

- 18 **EL PERSONAL EDUCATIVO COMO FIGURA DE APEGO**
- 18 4.1.1. Y yo, como educador/educadora, ¿qué pinto en todo esto?
- 18 4.1.2. La teoría del apego y lo mucho que podemos hacer cada uno/a de nosotros/as
- 24 4.1.3. Acompañar el proceso desde la comunidad educativa
- 24 4.1.4. Más allá de la tutoría: una forma de estar
- 25 4.1.5. Coordinación con las familias
- 25 4.1.6. Cuando la familia es colaboradora y se implica en el proceso y el menor/la menor quiere hablar contigo
- 25 4.1.7. Cuando la familia es colaboradora y se implica en el proceso, pero el/la menor no ha hablado contigo (detección)
- 26 4.1.8. Cuando la familia no es colaboradora, o es fuente de problemas, y el/la menor nos pide ayuda
- 26 4.1.9. Cuando el/la menor no solicita ayuda y la familia no es capaz de responder a la gravedad de la situación
- 28 **4.2. VALIDO, PREGUNTO, CUIDO**
- 30 **4.3. EL SENTIDO DE LA VIDA**
- 30 **4.4. DESMITIFICANDO EL SUICIDIO**

## 5

### Objetivos específicos y contenidos para 2º de la ESO

- 34 **5.1. OBEJTIVOS ESPECÍFICOS**
- 35 **5.2. ACTIVIDADES**
- 35 5.2.1. 1a ACTIVIDAD. Evaluación
- 35 5.2.2. 2a ACTIVIDAD. Intervención en el aula del PGS
- 36 5.2.3. 3a ACTIVIDAD INTERNA. Reunión PGS con equipo docente
- 36 5.2.4. 4a ACTIVIDAD. "Piensa mal y te sentirás fatal"
- 38 5.2.5. 5a ACTIVIDAD. "¿Cómo me regulo?"
- 38 5.2.6. 6a ACTIVIDAD. "¿Qué es validar? Simpatía vs empatía"
- 39 5.2.7. 7a ACTIVIDAD. "Dar y recibir afecto"
- 40 5.2.8. 8a ACTIVIDAD. "¿Cómo se siente...?"

## 2

### El programa

- 10 El programa: Som Imprescindibles

## 3

### Objetivos generales

- 14 Objetivos generales del programa  
Som Imprescindibles

## 6

### Objetivos específicos y contenidos para 4º de la ESO

- 44 **6.1. OBEJTIVOS**
- 45 **6.2. ACTIVIDADES**
- 45 **6.2.1. 1a ACTIVIDAD.** Evaluación
- 46 **6.2.2. 2a ACTIVIDAD.** Intervención en el aula  
del PGS
- 47 **6.2.3. 3a ACTIVIDAD INTERNA.** Intervención en  
el aula del PGS
- 48 **6.2.4. 4a ACTIVIDAD.** “Piensa mal y te sentirás  
fatal”
- 49 **6.2.5. 5a ACTIVIDAD.** “¿Cómo me regulo?”
- 49 **6.2.6. 6a ACTIVIDAD.** “¿Qué es validar? Simpatía  
vs empatía”
- 50 **6.2.7. 7a ACTIVIDAD.** “El escudo antiabsurdo  
de la vida”
- 50 **6.2.8. 8a ACTIVIDAD.** “Mente racional y mente  
emocional”
- 51 **6.2.9. 9a ACTIVIDAD.** “Proyecto de vida”
- 51 **6.2.10. 10a ACTIVIDAD.** “Clarificando mis valores”
- 52 **6.2.11. 11a ACTIVIDAD.** “Una carta del futuro”
- 52 **6.2.12. 12a ACTIVIDAD.** “DS, Confianza-Mentiras.”

## 7

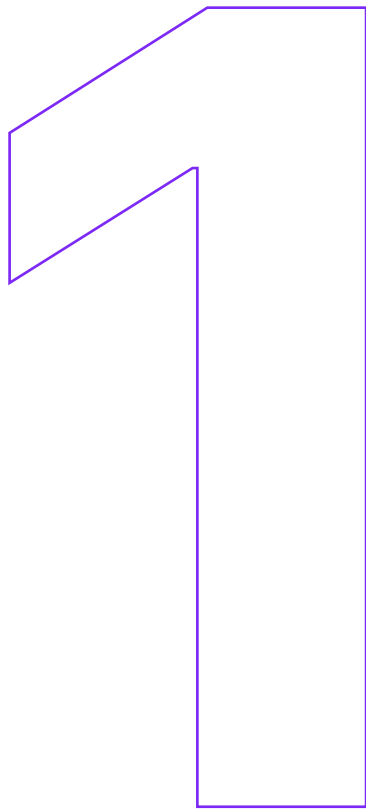
### 7. Anexos

- 56 **7.1. CUESTIONARIOS**
- 59 **7.2. CÍRCULO**
- 60 **7.3. LÍNEA DE VIDA**

## 8

### Bibliografía

- 64 **BIBLIOGRAFÍA**



# INTRODUCCIÓN

## **AL PROGRAMA**

Tener un Sentido de la vida tiene que ver con la fuerza para seguir adelante en situaciones vitales percibidas como difíciles (Aviad-Wilchek, 2019). Incluso la vida más exitosa y cargada de significado se encuentra a diario con situaciones estresantes o dolorosas. En ocasiones, nos hallamos frente a adolescentes que carecen de esta motivación vital para afrontar las complicaciones que trae la vida y pueden dar respuestas contundentes y demasiado definitivas al dolor. Pero, como decía Viktor Frankl (citando a Nietzsche), **“quien tiene un por qué para vivir, puede soportar cualquier cómo”**.

Finalizar voluntariamente la propia vida (eliminando también todas las cosas bellas y buenas que ésta nos puede traer) es una respuesta que se ha convertido en un problema entre jóvenes y adolescentes. Ya no podemos dar la espalda a estos sucesos que, por desgracia, comienzan a convertirse en un mal que todos conocemos. La prensa, los medios de comunicación digitales e incluso la televisión (todos ellos contextos que tradicionalmente guardaban silencio sobre este tema) nos alertan casi a diario. Es por ello que afrontamos la implementación de este programa: **el presente documento tiene como objetivo encarar el reto y la obligación de potenciar el compromiso de la juventud con sus vidas y proporcionarles herramientas donde descubran el “para qué” de sus existencias, a pesar de sus circunstancias.**

Evitar el suicidio de adolescentes requiere de un esfuerzo urgente por parte de todos los agentes sociales. En el año 2020 se registró el máximo histórico de suicidios desde que se tienen cifras. Ese año, por primera vez, España, según la sociedad española de suicidiología, alcanzó los 14 suicidios de menores de 15 años, de los cuales 7 eran niños y 7 eran niñas. En la actualidad, el suicidio es la principal causa de muerte no natural en nuestro país: 2,7 veces más que las muertes por accidentes de tráfico; 13,6 veces más que los homicidios y cerca de 90 veces más que la muerte por violencia de género. Incluso es la segunda causa de muerte entre jóvenes españoles (300 al año), poco detrás de los tumores (330).

No podemos perder de vista que los estudios refieren que **existe una relación de 25 intentos de suicidio por cada uno que se concreta.** Esta

relación es incluso mayor en la juventud, según un estudio realizado por el Consejo General de Psicología de España, el **15,5% de la población española dice haber tenido ideas suicidas, pero ese porcentaje se eleva hasta un 25,7% entre jóvenes de 18 a 25 años.**

Un intento de suicidio que no llega a término, o que se queda en mera ideación, sigue siendo una señal de alarma que nos habla del sufrimiento que encontramos en un sector importante de la adolescencia, que son los ciudadanos y las ciudadanas de nuestras sociedades del futuro.

Desde las administraciones, y ante estos datos, ya se han implementado con carácter de emergencia diversos protocolos y diversas acciones: <https://ceice.gva.es/va/web/inclusioeducativa/protocols#autolesions-suicidi>. **El presente programa pretende seguir reforzando ese plan de acción fortaleciendo los factores protectores de la conducta suicida, como es el sentido de la vida y el sentido de pertenencia, y realizando una detección precoz de los distintos factores de riesgo, como son la desesperanza, la desregulación emocional, el sentimiento de carga o el bajo sentido de la vida que puede estar presentando la juventud dentro de la comunidad educativa.** Partimos de la comprensión de que esta problemática trasciende las fronteras de la Salud Mental: requiere de una articulación basada en los principios de interdisciplina, intersectorialidad y corresponsabilidad del conjunto de las políticas públicas destinadas a esta población. Por ello, el presente programa se va a implementar en los centros educativos, con intervención y asesoramiento de psicólogas y psicólogos generalistas sanitarios y en colaboración constante con el Equipo Específico de Intervención con Infancia y Adolescencia (EEIIA), proporcionando un soporte y acompañamiento a las familias, priorizando así un abordaje articulado, integral y comunitario.





EL PROGRAMA  
**SOM**  
**IMPRESINDIBLES**

El programa “Som imprescindibles” pretende ser un programa de promoción del sentido de la vida y prevención de la conducta suicida. La literatura científica sostiene que promover el sentido de la vida en la adolescencia conlleva el crecimiento personal, una buena salud mental (Frankl, 1963; Updegraff y Taylor, 2000), es un buen predictor del bienestar psicológico (p. ej., Brassai et al., 2015; Brouzos et al., 2016; Fu y Law, 2017; Henry et al., 2014; Schulenberg et al., 2016; Zhang et al., 2017) y es un fuerte factor protector de síntomas psicopatológicos (Góngora, 2014).

Por otro lado, la prevención designa al conjunto de actos y medidas que se ponen en marcha para reducir la aparición de los riesgos ligados a enfermedades o a ciertos comportamientos nocivos para la salud. Abarca medidas destinadas no sólo a evitar la aparición de sintomatología asociada a la conducta suicida (desregulación, carga percibida, desesperanza, pertenencia frustrada..., sino también a detener su avance y atenuar sus consecuencias una vez establecida, en este caso el suicidio. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) plantea tres niveles: la prevención primaria, dirigida a evitar la aparición inicial de una enfermedad o dolencia; la prevención secundaria, que tiene por objeto detener o retardar la enfermedad ya presente y sus efectos mediante la detección precoz -por ejemplo, a través de medidas de screening o evaluación- y el tratamiento rápido y adecuado; y la prevención terciaria, orientada a reducir los casos de recidivas y el establecimiento de la cronicidad -por ejemplo, mediante una rehabilitación eficaz (OMS, 1998).

El presente programa será de carácter primario y secundario, ya que se fortalecerán recursos para la no aparición de sintomatología y tiene un importante objetivo de detección precoz de posibles conductas suicidas.

**Por tanto, podemos afirmar que es un programa de acompañamiento en la búsqueda de sentido de la vida y de prevención de la conducta suicida:**

1. Que se desarrolla en los cursos de 2º y 4º de la E.S.O.
2. Basado en el autoconocimiento, la regulación emocional, la tolerancia al malestar y la búsqueda del sentido de la vida.
3. Que parte de una necesidad urgente ante las cifras de suicidios e intentos de suicidio en los últimos años, en la población juvenil valenciana.

La metodología utilizada es activa, participativa y dinámica. El programa utiliza actividades interactivas tales como la tertulia dialógica, el role-playing y actividades en pequeños grupos, para favorecer el intercambio de ideas con la finalidad de proporcionar un espacio de escucha, empatía y conocimiento, sin juzgar.

El último fin es que puedan comprender que el sufrimiento es inherente a la vida y que se le puede encontrar un sentido a ese sufrimiento, que existen estrategias de afrontamiento y que no deben de estar solos/as en este proceso. Desde este programa se cree firmemente que la persona que elige el suicidio como solución permanente a un problema eventual es porque no ha podido adquirir las competencias para buscar otra solución a ese sufrimiento profundo y, aunque es complejo, no dudamos de que siempre existe otra solución y como sociedad tenemos el deber de poder proporcionársela.

#### **El programa se desarrollará de la siguiente manera:**

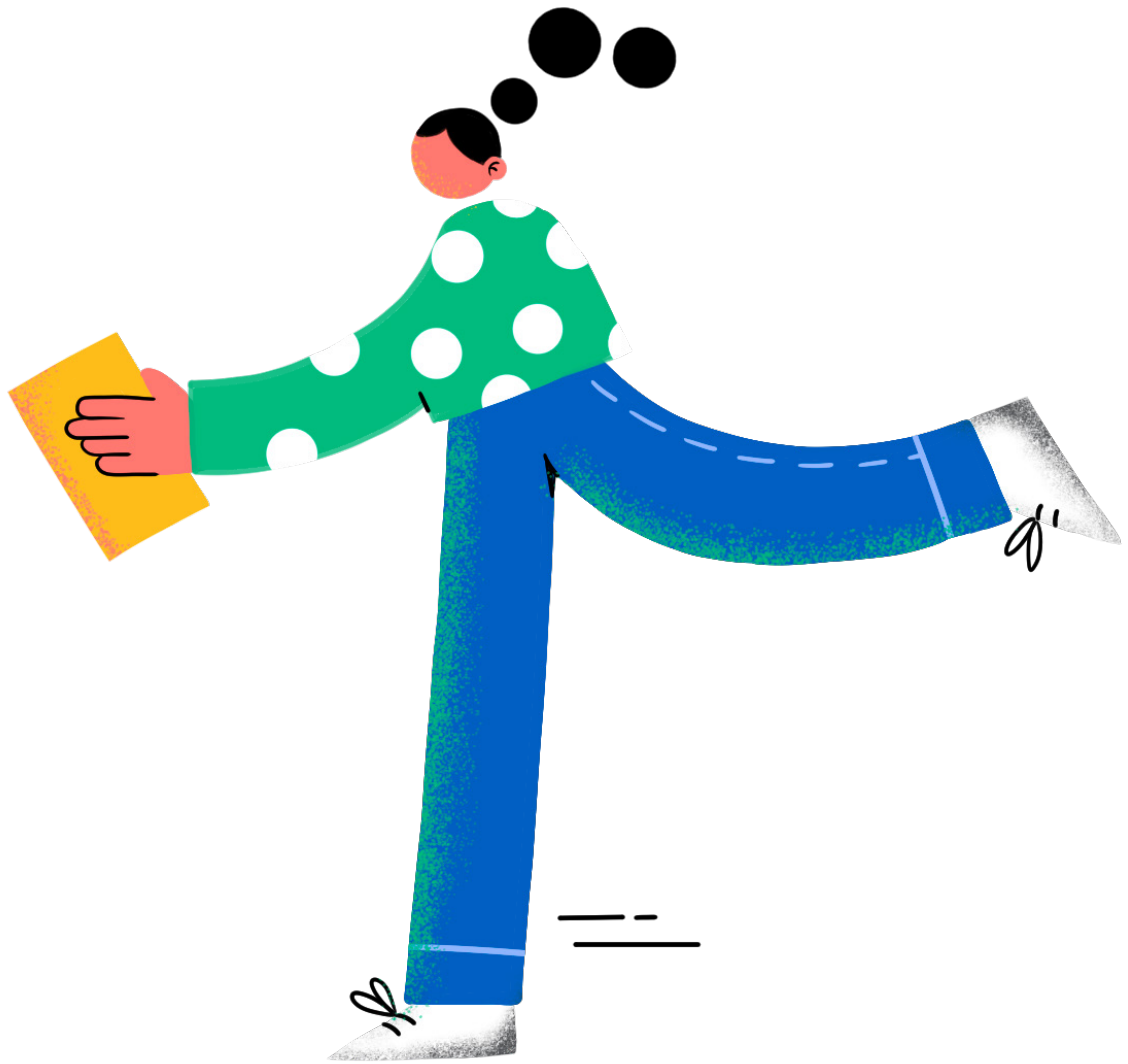
Desde las unidades especializadas de la orientación se contactará con el departamento de orientación educativa y profesional (DOEP) y se informará de las fechas en las que se va a proceder a la realización de los talleres y su organización.

Para la realización de los talleres contaremos con profesionales de la psicología que dirigirán y colaborarán en esta acción educativa. Estos profesionales realizarán una actividad de trabajo con el DOEP y el equipo de tutores/as donde se explicará cómo se van a implementar los talleres y se presentarán los materiales complementarios.

Después de este primer contacto, la persona que dirige el taller, junto con el equipo tutorial y DOEP, desarrollará una actividad directa con cada uno de los grupos en 2º y 4º de la ESO. Posteriormente, el equipo de tutores, asesorados por el DOEP, podrá desarrollar el material aportado en esta guía.

Una vez se haya realizado esta actividad en las aulas, se pasará una evaluación al alumnado y la persona que dinamiza el taller trasladará los resultados al DOEP.

Así mismo, el centro educativo valorará la situación con la información recibida y desarrollará acciones grupales o individuales que correspondan a cada situación. Para ello, podrán contar con el asesoramiento y colaboración de las UEO.



3

OBJETIVOS  
GENERALES DEL  
PROGRAMA **SOM**  
**IMPRESINDIBLES**

Los objetivos generales constituyen aquello que nos gustaría contribuir a alcanzar con el desarrollo de esta propuesta educativa, es decir, potenciar un sentido de la vida sano en la adolescencia y detectar y prevenir la conducta suicida.

#### **Objetivos específicos:**

Debemos tener claro que, en lo que respecta al mundo emocional, cada adolescente parte de una base distinta, según sus experiencias de apoyo y seguridad vividas en la infancia. Ante esto, los objetivos específicos serán los siguientes:

- 1. Proporcionar un espacio de autoconocimiento emocional en el aula.**
- 2. Facilitar un intercambio seguro de vivencias entre los y las participantes.**
- 3. Adquirir un vocabulario emocional preciso y amplio.**
- 4. Tomar conciencia de la intensidad de la emoción y de las conductas que éstas provocan en el entorno y en una/o misma/o.**
- 5. Comprender que todos tenemos emociones desagradables, pero al mismo tiempo soportables y que “no somos” lo que sentimos.**
- 6. Promover una actitud de escucha y empatía hacia los compañeros y hacia uno/a mismo/a.**
- 7. Desprenderse de las críticas interiorizadas y reemplazarlas con las capacidades de motivación, apoyo y aceptación.**
- 8. Desestigmatizar a las personas que sufren este tipo de conductas, generando sensibilidad ante el sufrimiento.**
- 9. Descubrir estrategias adaptativas de afrontamiento del sufrimiento.**
- 10. Detectar señales de alarma.**
- 11. Identificar al alumnado que por sus testimonios o conductas podamos intuir que está en riesgo.**
- 12. Incrementar los valores y la búsqueda del sentido de la vida.**







# ORIENTACIONES **DIDÁCTICAS**

## 4.1. EL PERSONAL EDUCATIVO, FIGURA DE APEGO

### 4.1.1. Y yo, como educador o educadora, ¿qué pinto en todo esto?

La pregunta es lícita: a fin de cuentas, el claustro no tiene por qué saber de Psicología, no son profesionales de la salud mental. Y el tema del suicidio, por otro lado, nos asusta. Tal vez te hayan contado con datos estadísticos (o lo ves tú con tus alumnos y alumnas) los muchos problemas emocionales y conductuales que tienen los y las adolescentes de hoy en día y sientas que no tienes preparación para esto. O puede que te ponga de mal humor la sensación de que te piden demasiado, que tú no tienes por qué saber también de Psiquiatría. A veces el personal educativo podemos sentir que se espera que hagamos de todo... y en algún lugar tendremos que poner el límite, ¿no?

Lo primero que has de saber es que **no se espera de ti que seas profesional de la Psicología**. Estas directrices no son un curso acelerado o una descarga de responsabilidad sobre tu persona. Pero no hace falta ser profesional de la salud mental para poder ayudar, desde nuestro ser educadores/as, a los y las adolescentes que nos confían. Si eres madre o padre seguro que has podido ayudar a tus hijos o hijas -siempre con limitaciones, como es normal- sin necesidad de tener una gran erudición en la materia. A veces es sólo una cuestión de cómo nos situamos, no de qué hacemos. Y seguro que, en tus años en educación, has tenido la experiencia de haber acompañado a adolescentes -incluso a veces mejor de lo que podrían hacerlo profesionales que, a lo sumo, pueden ver a la persona una vez por semana. De hecho, sabemos que si no nos apoyamos todos los agentes que intervenimos educativamente con el o la adolescente (tutorías, profesorado, profesional de la Psicología, etc.), es complicado que logremos mejoras significativas.

El proyecto que te presentamos es, al mismo tiempo, ambicioso y muy limitado. Una actividad de un día puede tener mucha más influencia de lo que pensamos, pero, seamos realistas, será como echar agua en un cesto de mimbre si se queda en algo aislado. O no irá muy lejos si el alumnado percibe que la persona que lo acompaña no cree en ello. O, lo más importante, será algo anecdótico si nuestra actitud es de temor y distancia ante lo que un/a adolescente pueda sentir. Seguro que has conocido a alguien que necesita protegerse de las emociones de los

demás, porque le activan las propias y eso le aterra... y lo disfraza con desdén, desprecio, humor... Las personas somos muy propensas a emplear herramientas de lo más sofisticadas para huir de lo que nos da miedo, venga esa amenaza de fuera o de dentro.

Así que **puedes hacer mucho y tu rol, aunque no sea técnico, es fundamental. Se espera de ti que puedas estar, que puedas ser "ojos" -que detecten y puedan dar una señal de alarma- y "manos" (en el siguiente apartado te explicamos esto) que acojan, protejan o simplemente estén disponibles**. Te propondremos algunas actividades que podrás hacer con tu alumnado, pero que no son lo más importante. Lo central será siempre una forma de estar. ¿Te animas?

### 4.1.2. La teoría del apego y lo mucho que podemos hacer cada una/o de nosotras/os

En 1907 nacía en Londres John Bowlby. Es un autor fundamental porque puso nombre a una **necesidad básica que nos acompaña a todas las personas (de hecho, a todos los mamíferos) de la cuna a la tumba. A esta necesidad básica la llamó "apego"**.

Bowlby fue un reputado psicoanalista. Lo que nos interesa saber de él es que se preocupó del estudio de menores desadaptados y delincuentes. También estudió los efectos que la separación temprana tiene en la primera infancia. A partir de estos estudios, que fueron muy amplios y en los que no vamos a entrar, desarrolló su propuesta teórica: la teoría del apego.

El apego, para Bowlby, es "cualquier forma de comportamiento que hace que una persona alcance o conserve proximidad con respecto a otro individuo diferenciado y preferido. En tanto que la figura de apego permanezca accesible y responda, la conducta puede consistir en una mera verificación visual o auditiva del lugar en que se halla y en el intercambio ocasional de miradas y saludos. Empero, en ciertas circunstancias se observan también seguimiento o aferramiento a la figura de apego, así como tendencia a llamarla o a llorar, conductas que en general mueven a esa figura a brindar sus cuidados". Bowlby se dio cuenta de que muy pronto, dentro de los seis primeros meses de vida, el niño o la niña desarrolla una necesidad de proximidad con una figura que le cuida, que generalmente es la madre, pero que no tiene por qué ser ella.

Nuestro autor propone que esta necesidad no es baladí o caprichosa: **es una conducta seleccionada por la evolución porque favorece la supervivencia de la cría**. Pensémoslo así: ¿qué pasaría si, cuando el homo sapiens



vivía en las cavernas, un recién nacido no se aferrara a la madre y no tuviera ningún tipo de preocupación por la proximidad de alguien de su especie más fuerte o sabio que él? Lo que sucedería es que un depredador podría acabar fácilmente con su vida. De este modo el apego es un sistema que todos tenemos “escrito” en lo más profundo de nuestro ser: es una cuestión de vida o muerte.

Podríamos pensar que esto tiene lógica cuando el niño o la niña es muy pequeño/a, pero que en cuanto llegamos a la adultez nos convertimos en seres independientes y este sistema se apaga. Pero Bowlby (1993) fue muy claro y empleó una expresión que hemos usado en párrafos atrás: el sistema de apego nos acompaña de la cuna a la tumba. Todos los seres humanos necesitamos recurrir a alguien más fuerte o con más sabiduría que la nuestra cuando sentimos que algo no va bien en nuestra vida: ante el peligro, la tristeza, el miedo... Pero no sólo eso, incluso necesitamos al “otro” cuando la emoción es tan intensa (una alegría desbordante, por ejemplo) que no sabemos regularnos. Dicho de una manera directa: la relación con un “otro” es, para Bowlby, una necesidad de la que depende, incluso, nuestra supervivencia.

Para Bowlby existe otro sistema que vamos a presentar brevemente antes de volver a hablar del apego. La infancia no sólo siente la necesidad de protección: dentro de él/ella existe un movimiento “hacia afuera”, un anhelo de conocer el mundo circundante. Si observamos a un niño o a una niña, veremos que puede pasar de estar en los brazos de su madre a separarse de ellos para contemplar de cerca una mariposa, o para jugar con otro niño/a, o tal vez quiera coger un jarrón chino que su madre ha puesto -descuidadamente- a su alcance. A este sistema lo llamaré “sistema de exploración”, o sistema exploratorio.

Es importante comprender que cuando se activa el sistema exploratorio se desactiva el sistema de apego. Y viceversa. Es algo bastante fácil de entender con un ejemplo: pensemos en una menor que va al parque por primera vez con su madre. En un primer momento podría aferrarse a su figura de apego porque no conoce el nuevo espacio, está activado el sistema de apego y desactivado el exploratorio. Al cabo de unos minutos, cuando comienza a sentirse más segura, se separa unos pocos metros de la madre y se pone a observar una piedrecita de un color nuevo para ella, se desactiva el sistema de apego y se activa el de exploración. Pero entonces levanta la piedra y aparece un bicho debajo, la niña se asusta y, obviamente, se vuelve a activar el sistema de apego y corre hacia la madre, que acogerá, tranquilizará y animará de nuevo a explorar. Si lo pensamos, así es como actuamos los

adultos/as, aunque nos separemos muchos más metros y nuestras figuras de apego se diversifiquen.

Como decíamos anteriormente, el apego lo vivimos como una necesidad. Pero la vida es compleja y las cosas no siempre van bien. Por muchos motivos puede suceder que la persona de la que depende el niño o la niña no pueda estar cuando el menor la necesite. No entraremos aquí a detallar los distintos problemas del apego (aunque te animamos a que investigues sobre el tema porque es fascinante y te puede dar muchas pistas para comprender a tu alumnado), pero hay una idea de Bowlby que nos interesa: los modelos operacionales internos.

La teoría del Apego propone que una de las funciones principales de la persona de la que depende el apego del niño o niña es “prestar el cerebro” o, dicho con otras palabras, ayudarlo/a a comprender qué le está pasando. Por ejemplo, un recién nacido de pocos días no comprende que lo que siente es frío: lo que experimenta es dolor y no puede manejar semejante sensación. Lo mismo le ocurre con el hambre o el sueño. Por eso llora. Y, cuando llora, si todo va bien, una persona adulta acudirá (haciendo así que el menor no se sienta desamparado) y no sólo responderá a su necesidad, sino que además le dirá algo así: “tienes frío” o “tienes hambre”, hablándole de manera modulada, serena, cariñosa, lo cual ayudará al niño o niña a comprender, poco a poco, esa emoción que experimenta y a regularla de manera adecuada, sin experimentar tanto malestar.

De aquí surgen dos conceptos centrales. El primero son los modelos operacionales internos, que básicamente hacen referencia a que se interioriza la idea de “hay alguien para mí en el mundo cuando lo necesito” o “no hay nadie ahí afuera para mí”, con todos los problemas de desamparo que esto genera. Es una forma de estar en la vida, de aquí surgen los distintos patrones de apego en los que no vamos a entrar, pero de los que igual has oído hablar: apego ansioso, evitativo, etc. Podríamos entender este concepto como una especie de esquema interno que todas las personas tenemos dentro, que se forma a partir de nuestras relaciones de apego y que nos mueve a ver el mundo de una forma u otra.

La otra idea clave la podemos entender partiendo de una frase del mismo Bowlby: “un niño no se puede decir a sí mismo lo que no es capaz de decirle a su madre”. Si volvemos a la idea de que la madre (y aquí entendemos por madre a la persona que haya cumplido la función de cuidado, que no tiene por qué ser la madre biológica o una mujer) es la que mediante el lenguaje va ayudando al

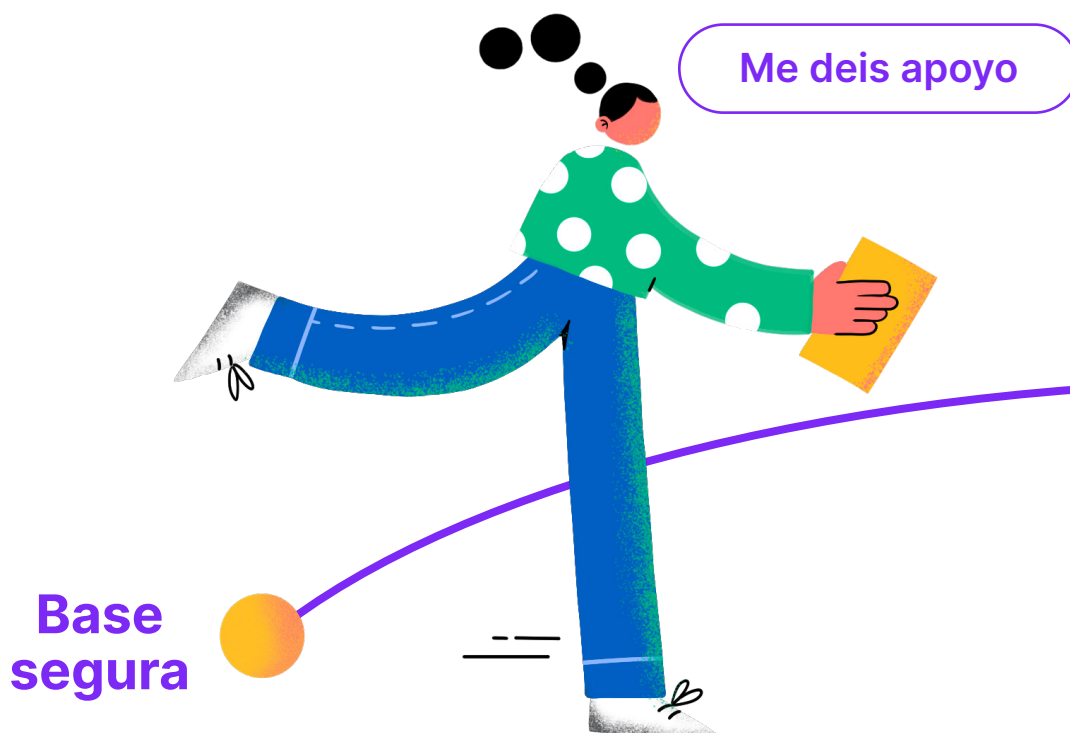
niño o a la niña a comprender lo que le ocurre... Aquello de lo que la madre no le hable, el niño o la niña no lo podrá nombrar y siempre estará como un malestar difuso, como cuando hablábamos del frío, al que no logrará poner palabras. Por ejemplo: si la figura de apego, por lo que sea (todos tenemos una historia que no debemos juzgar), siente mucho malestar cuando su hijo/a está triste y huye de esa emoción porque despierta en ella demasiados fantasmas que no sabe manejar, es posible que no pueda ayudar a su hijo/a a regular esa emoción. Por ejemplo: si llora porque se da cuenta de que sus padres se llevan mal, la figura de apego podría emplear estrategias como reírse, enfadarse o decirle que no llore porque no pasa nada malo. Así, cuando la figura de apego no cumple esta función tan importante, el/la niño/a, adolescente o adulto/a tendrá grandes dificultades para relacionarse con su mundo emocional, poner en palabras lo que le ocurre, regularse, etc.

Obviamente, podemos pensar en lo que vive un o una adolescente que ha interiorizado un modelo operacional interno que básicamente dice “nadie me sostiene” o que tiene emociones que le desbordan porque no le han enseñado a relacionarse con ellas (y no nos estamos refiriendo a saber qué es la tristeza o la alegría según los programas tradicionales, sino a explorar esa emoción sabiendo que hay alguien que me sostiene, es decir: “sistema exploratorio” que me permite explorar mis emociones y “sistema de apego” que me dice que alguien me sostendrá si esa emoción me aterrera porque nadie me enseñó a conocerla).

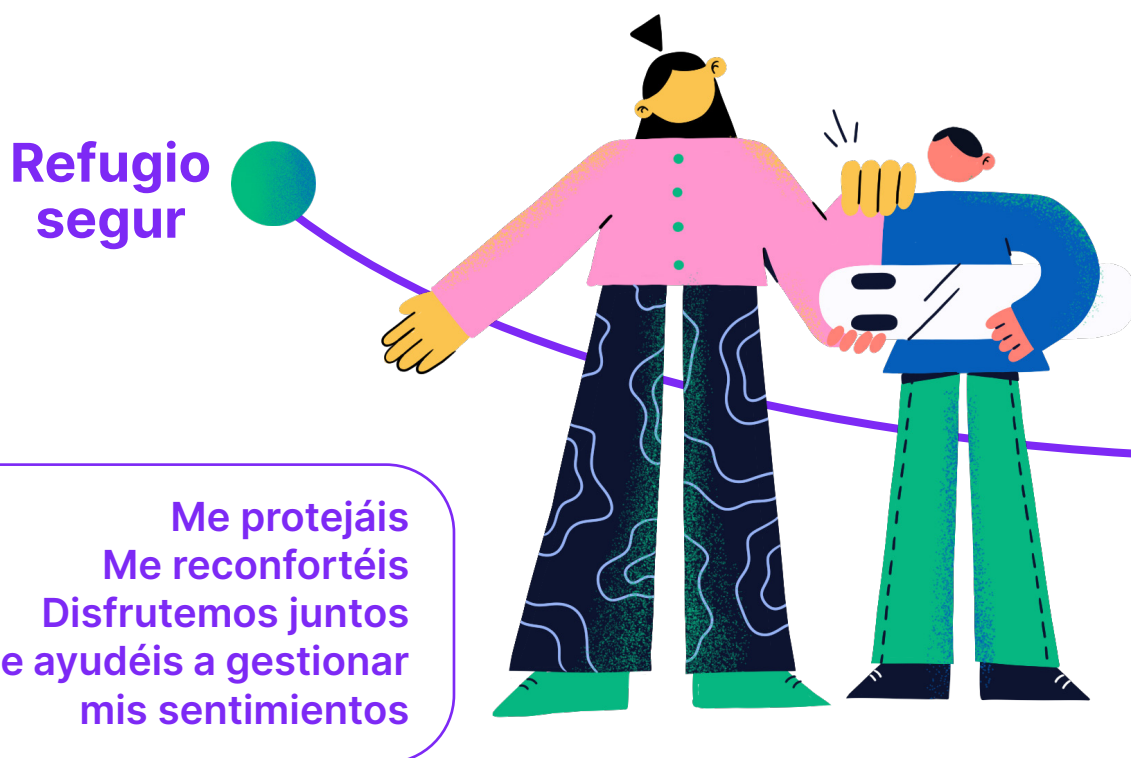
Existe una buena noticia: la teoría del apego nos explica que, aunque es cierto que es crucial el papel que juegan las figuras de apego en los primeros años de vida, las personas estamos continuamente creando nuevos lazos que se pueden convertir en lazos significativos y modificar nuestros modelos operacionales internos. Cualquiera se puede convertir en figura de apego importante para otra persona y que eso cambie su vida. Y es aquí donde el claustro puede cumplir un papel decisivo.

Muchos años después de que Bowlby y sus colaboradores desarrollaran la teoría del apego, otros autores (Cooper, Hoffman y Powell) sintetizaron las ideas centrales en lo que llamaron “El círculo de seguridad parental” que ilustra, mediante un dibujo muy simple, todas estas ideas. [\(Círculo de seguridad en la siguiente página\).](#)

# Círculo de Seguridad<sup>®</sup>



NECESITO





Me cuidéis  
Disfrutemos juntos  
Me ayudéis  
Os divirtáis conmigo

QUE...



Estéis para mi

Antes de nada: no te lleves a engaño. Aunque en el dibujo aparecen adolescentes, este círculo es perfectamente aplicable a cualquiera de nosotros. Todos necesitamos explorar el mundo (interno y externo) y que haya alguien a quien podamos volver. Pero vamos poco a poco. En el dibujo vemos a la izquierda unas manos. Estas manos podemos entenderlas como la figura de apoyo. Sus funciones son dos: ser base segura desde la que explorar el mundo (no podemos salir a explorar si no sabemos que hay un hogar que nos esperará a la vuelta) y ser refugio seguro que nos acoja cuando el mundo es demasiado aterrador. Las manos desde su ser “base segura” animan a explorar, a conocer, etc. Por eso ves que están escritos esos mensajes: necesito que tú animes mi exploración, estás pendiente de mí, me ayudes, etc. Y las manos desde su ser “refugio seguro”, saben acoger y dar sentido. Por eso puedes leer: necesito que tú me protejas, me consueles, organices mis sentimientos...Y eso es lo que tú puedes ser con tu alumnado: esas manos.

### 4.1.3. Acompañar el proceso desde la comunidad educativa

La exploración, como ya hemos apuntado anteriormente, no es sólo del mundo que nos rodea. La exploración también tiene que ver con conocer nuestro mundo interior, lo que nos ocurre. Y, como seguro que sabes, esa exploración interior puede ser más fascinante (pero también más aterradora) que la del mundo circundante. Y, obviamente, esta exploración también requiere que exista una base segura y un refugio seguro. Ya habrás pensado: ¿y qué podemos hacer con una actividad que dura apenas un par de horas? Como comprenderás, un taller grupal sólo es un comienzo. Pero todo comienzo se puede convertir en una oportunidad.

Es posible que algunas/os adolescentes no puedan sacar el máximo partido de este taller y se protejan. La protección puede ocurrir de muchas maneras: con desprecio, con comentarios de mal gusto, humor desafortunado, etc. Comprender que no es maldad sino una forma de protegerse de algo que les produce mucho malestar, y que probablemente les asusta, ya es una forma de estar que puede ayudarles. Y, tal vez, se acaben animando a participar en vez de ofrecer solo resistencia. Para ello, es necesario que sepamos acoger con comprensión lo que les ocurre. Si no nos ven como manos que acogen sino como oposición a su oposición... es casi imposible que decidan intentar la experiencia. El resto, esperamos que la mayoría, intentarán tomarse en serio el taller. Y esta exploración necesitará nuevamente unas manos. Por supuesto que habrá algún/a profesional de la salud mental que dirigirá la actividad, pero recuerda que se

irá cuando acabe el taller. Después, tú puedes ser esas manos que invitan al conocimiento y que saben ser acogedoras cuando lo que se descubra pueda ser aterrador.

Para poder ser esas manos es necesario que también tú comprendas tus miedos, lo que a ti te cuesta procesar, las emociones que te puedan desbordar o las que evitas a toda costa. Tal vez pueda ayudarte para ello que hagas tú antes las actividades que les vamos a proponer. Porque lo cierto es que todos/as tenemos nuestras heridas, a todos/as nos cuestan algunas emociones... porque tal vez no fuimos acompañados/as en ellas. Comprenderlo y conocerse es fundamental para poder ser esa figura que ellos y ellas necesitan. Por ejemplo: imagina que un alumno o alumna recuerda un momento complicado de su vida y cuando rompe a llorar c ambias de tema o le dices que no dramatice. Seguro que comprendes que eso puede suponer que esa emoción, que tal vez ha sacado porque le desbordaba, se vuelva a “meter adentro” y se quede sin palabras. De nada sirve que ese alumno o alumna sepa lo que es la tristeza o la alegría: la suya es un ser extraño a la que no puede poner palabras.

Desde ahí puedes acompañar este taller: desde una forma de estar. No es cuestión de hacer nada o de saber sobre los trastornos mentales más graves. Lo que te proponemos es una forma de estar que pueda ayudar a tu alumnado a tomar un pequeño contacto con lo que les pasa por dentro sabiendo que existe alguien que está ahí para ellos y ellas.

### 4.1.4. Más allá de la tutoría: una forma de estar.

Obviamente, esto no puede terminar con el taller. Por supuesto, os ofrecemos actividades, tutorías, etc. que pueden ser de gran utilidad para que conozcáis mejor a vuestro alumnado, para que podáis detectar y, sobre todo, para poder ser de ayuda. Pero servirá de poco si no sabemos ser esas manos que contienen y acogen. De nada le servirá a una adolescente que hagamos una actividad donde se encuentre con sus fantasmas, si después no hay alguien que le acoja y le ayude a ordenar ese encuentro, a comprenderlo.

Por eso, estas indicaciones para educadores quieren ir más allá de los talleres para la prevención del suicidio. Porque no es una cuestión de hacer actividades y de buscar muchos profesionales (aunque en muchas ocasiones sea fundamental), a veces es una cuestión de poder estar para nuestros alumnos y alumnas, de conocernos para saber convertirnos en manos. Para que ellos y ellas tengan un refugio seguro al que acudir.



**Concluyendo, las actitudes que se esperan de la persona docente son:**

**1. Que valide las emociones del alumnado sin juzgarlas.**

**2. Que sepa comprender que las conductas desadaptativas del alumnado son defensas ante su sufrimiento**

**3. Que asegure con su actitud la confidencialidad de quienes compartan algo de sus vidas.**

**4. Que pueda soportar la emoción del alumnado y conocer y aceptar las propias.**

#### 4.1.5. Coordinación con las familias

Sin duda, el trabajo con la familia es indispensable. Es cierto que, demasiadas veces, cuando vemos a alguien en situación de riesgo, la situación familiar puede ser complicada. No por ello debemos pensar que podemos dejar de lado a las personas de las que depende. Puede que llegue el caso en que tengamos que recurrir a otras instancias, pero los lazos que nos unen a los nuestros siempre son muy fuertes, incluso cuando el signo principal de los mismos sea el dolor. En ocasiones las educadoras y los educadores nos encontramos en un dilema: la persona menor nos pide discreción o, directamente, nos suplica que no digamos nada a sus padres, madres o tutores legales. ¿Qué hacer en estas situaciones? Vamos paso a paso.

#### 4.1.6. Cuando la familia es colaboradora y se implica en el proceso y el menor/la menor quiere hablar contigo

Esta es la situación ideal y favorecerá que el proceso pueda ser más amable. Antes de nada, hay que escuchar a la persona que sufre. Puede ocurrir que queramos ir demasiado rápido porque nos asustemos y dejemos para otro momento la escucha. **Recuerda que si el adolescente o la adolescente ha acudido a ti es porque te considera en cierto sentido unas “manos” que le pueden acoger.** Así que busca el momento y el lugar adecuado, pospón lo que no sea imprescindible en ese momento y siéntate con él o ella. Y escucha.

Es fácil decir “escucha”, pero requiere un compromiso por tu parte. Stefan Zweig habla de “la compasión peligrosa” o “impaciencia del corazón”. Podríamos decir que es la necesidad de dar respuestas rápidas, casi de contestar antes de que nos pregunten. Y esta es una de las normas básicas de la escucha: lo primero no es dar consejos, no

hables de ti a no ser que sea indispensable y, si lo vas a hacer, espera a que el/la menor hable y cuente todo lo que tenga que contar. Asegúrate de que la distancia física es adecuada: hay quien necesitará más proximidad, otros se sentirán incómodos/as si te acercas demasiado o si, en un intento de consolar, los tocas. Sentimos decirte que no existen recetas para esto: va a depender mucho de la persona y en ocasiones te equivocarás: no pasa nada, corrige, pregúntale qué necesita. Si busca el contacto ocular, facilítaselo. Si no lo busca, pónselo fácil y no le mires fijamente, una mirada cálida es suficiente. Recuerda que, en estos momentos, más que un consejo, necesita un “refugio seguro”.

Cuando la persona en dificultades te haya contado lo que le ocurre, hazle ver que estás ahí para ella, para lo que necesite. Y, sólo después, pídele permiso para hablar con sus padres, madres o tutores legales. Pregúntale si quiere estar delante o si prefiere que tú te reúnas a solas con ellos/as.

El equipo de orientación educativa también puede mediar. No olvides que **la legislación nos obliga a comunicar al centro la información sensible relacionada con la seguridad de cualquier menor.** Este momento se iniciaría el protocolo: <https://ceice.gva.es/va/web/inclusioeducativa/protocols#autolesions-suicidi>. No podemos realizar ninguna acción distinta a esta, ni actuar por nuestra cuenta.

Trata de transmitir la gravedad de la situación a la familia, para que comprendan el nivel del sufrimiento y la urgencia de la intervención. Pero, al mismo tiempo, hazlo con serenidad y empatía. Ponte en su lugar para comprender cómo se transmite una información así. Y asegúrales que vas a estar siguiendo de cerca la evolución del alumno o alumna, que no sientan que derivas y te desentendes, que puedan contar contigo. Mediante el correo electrónico u otros medios que consideres mantén una comunicación fluida, pregunta con cierta frecuencia si ves que la familia está dispuesta a ello. Y dales un feedback de lo que ves en el colegio, en el aula, en los recreos.

De alguna manera, también podrás ser “manos”, un lugar seguro, para la familia, validando, sin juzgar, sus emociones y reacciones.

#### 4.1.7. Cuando la familia es colaboradora y se implica en el proceso, pero el/la menor no ha hablado contigo (detección)

Esta situación es más frecuente y, sin duda, algo más complicada. Sea como sea el primer paso no deja de ser el mismo: hablar con la persona que nos pide ayuda. Al

menos intentarlo. Si se abre mínimamente contigo, los pasos a dar serán los mismos que en el apartado anterior.

Si no quiere hablar con nosotros, igualmente ponemos en marcha el protocolo. Que no seamos “refugio seguro” para él o ella no significa que nos desprecie o que desconfíe de nosotros: los procesos que se viven en la adolescencia en ocasiones son muy complicados. El segundo paso es siempre hablar con el departamento de orientación educativa y profesional (D.O.E.P. en adelante) y con la persona responsable designada (dirección de etapa, de centro, etc.). Será ese equipo quien determinará quién habla con la familia. Sea como sea, del mismo modo que hemos señalado en el apartado anterior, la comunicación con la familia deberá ser frecuente, sin ser invasivos, respetando sus ritmos, pero sin dejar de hacernos presentes y dando frecuente feedback sobre cómo vemos a la persona menor. Para la familia siempre es de gran ayuda, y una fuente de seguridad, saber que en el centro hay varias personas atentas a su hijo o hija, preocupadas y dispuestas a actuar en caso de crisis.

#### **4.1.8. Cuando la familia no es colaboradora, o es fuente de problemas, y el/la menor nos pide ayuda**

Podemos encontrarnos con esta situación. Es importante no caer en juicios despreciativos. Muchas veces estos ambientes se deben a problemas personales o psicológicos en los padres o madres, situaciones sociolaborales complicadas, historias personales de mucho sufrimiento, adicciones... Nuestra labor será siempre proteger a la persona que nos han confiado, pero, aunque pueda hablarnos con mucho desprecio de la familia, no es buena idea “echar leña al fuego”. Si detectamos maltrato, abusos sexuales u otras situaciones de grave riesgo, deberemos recurrir, a través del D.O.E.P. y los/las profesionales del centro designados/as, a las instancias legales que puedan actuar con rapidez para salvaguardar la integridad física y psicológica del alumnado.

Si la situación no alcanza esos niveles de gravedad, en primer lugar, deberemos dedicar tiempo a la escucha de la persona (ver apartado anterior). En este caso pueden ocurrir dos cosas:

→ **Que el alumnado no quiera que hablemos con la familia. Si se da esta situación, deberemos hacerle comprender, con empatía, que es indispensable que hablemos con ellos/as, pero que vamos a estar a su lado en todo momento. Lo fundamental es que sienta que somos refugio seguro, que vamos a estar siempre y que no lo abandonamos. Pero que no podemos hacer otra cosa, porque es fundamental salvaguardar su in-**

**tegridad. Es muy delicada la situación, tendremos que ser muy prudentes y dar los pasos adecuados para que se sienta en todo momento protegido/a por nosotros/as. Asegúrale que puede contactar con vosotros/as por medio del mail del centro y facilítale herramientas y recursos por medio del D.O.E.P. Puede ocurrir que la familia se desentienda o no sepa responder a la situación, en cuyo caso, coordinados con el D.O.E.P. y los/las responsables designados/as, buscaremos medios para ayudar al menor o a la menor. Con la familia deberemos ser enérgicos, haciéndoles ver la gravedad de la situación y la responsabilidad civil que tienen sobre su hijo o hija. Es su obligación velar por él o ella y asegurar su seguridad física y psicológica. Para ello les facilitaremos recursos, medios e incluso formación. Es importante que vean que el centro no se desentiende sino que, al contrario, vamos a estar haciendo un seguimiento para asegurarnos de que su situación mejora.**

→ **Que el alumnado esté dispuesto/a a que hablemos con la familia. En este caso el protocolo es el mismo, apoyando igualmente a la/el menor y haciéndole ver que podemos ser un refugio seguro.**

#### **4.1.9. Cuando el/la menor no solicita ayuda y la familia no es capaz de responder a la gravedad de la situación**

Este caso es parecido al anterior. Cuando detectamos un riesgo de suicidio, por comentarios que nos puedan hacer los/las iguales a raíz de conversaciones que hayan tenido o publicaciones que han visto en sus redes sociales, por respuestas en ejercicios escolares, cuestionarios, etc. nuestra función primera es salvaguardar la integridad del alumnado. Del mismo modo intentaremos hablar con el alumnado, respetando siempre sus límites y necesidades. Si no quiere hablar con nosotros/as, de todos modos, comunicaremos la información al D.O.E.P y a los/las responsables designados/as. Será este equipo quien determine cómo manejar la situación con la familia.

Una última anotación: al hablar con las familias pueden sorprendernos reacciones que no nos parezcan adecuadas. No es extraño que quieran quitar hierro al asunto, que digan que sólo quiere llamar la atención, etc. Escucharemos lo que tengan que decirnos, comprenderemos que esta reacción puede ser fruto de la angustia o de la necesidad de hacer una huida psicológica. Una vez más, con tacto y empatía, es nuestra misión hacer ver que no podemos tomar como si fuera algo menor una señal de emergencia tan grave. Para esto en uno de los siguientes apartados (el punto 4.4. Desmitificando el suicidio) nos puede ayudar para dar soporte en estas circunstancias.



## 4.2. VALIDO, PREGUNTO, CUIDO

Aunque previamente hemos hecho una pequeña referencia a la escucha, es normal que sientas que es algo muy complicado. No te vamos a engañar: lo es. Y lo es, sobre todo, porque despierta nuestros fantasmas, miedos y heridas. Es normal que sintamos el impulso de aconsejar, minimizar el problema o intentar tomarlo con humor. Pero esto podría ser muy invalidante para el alumnado y, sobre todo, no le ayudará a “explorar” y poner en palabras lo que le ocurre. Recuerda lo que vimos cuando hablábamos del apego. De hecho, esta actitud tiene más que ver con nuestros fantasmas y angustias que con una forma de ayudar: como hemos señalado varias veces, los fantasmas de los demás despiertan los nuestros. Y pueden causarnos miedo. La validación de las emociones e incluso de algunas conductas que el adolescente o la adolescente haya podido hacer, es parte fundamental del proceso de escucha. Marsha Linehan nos ofrece unas pistas para ello. Validar significa comunicar a las personas que nos transmiten sus sentimientos “que sus respuestas tienen sentido y que son entendibles dentro de su vida actual, contexto o situación”<sup>1</sup>. Supone tomar las respuestas de la persona y no desatenderlas o minimizarlas. No es sencillo, porque conlleva descubrir la validez dentro de las respuestas que nos da la persona. Eso no significa decirle que es correcto lo que piensa o siente, sino hacerle ver que comprendemos sus emociones y lo que le ocurre.

Linehan propone 3 pasos para validar, que nos pueden servir:

—> 1. Observar activamente: exige que estemos “despiertos/as”, dejando de lado los prejuicios y sesgos personales. Aunque a veces no se hace intencionalmente, no ayuda que etiquetemos al alumnado, pues podemos llevar esas etiquetas a la escucha y acabar diciendo en nuestro interior: “claro, si es que sus padres...” o “desde luego con la vida que lleva no me extraña que se sienta así...”. Por supuesto que es complicado dejar de lado nuestros prejuicios e ideas previas, pero es importante hacer el esfuerzo. Sobre todo, es fundamental darnos cuenta de que existen. Escuchar es un ejercicio exigente, pero no lograremos hacerlo si no dejamos a un lado los prejuicios que hemos podido colocar sobre la persona. Requiere además que vayamos más allá de las palabras: que observemos la postura corporal, las emociones que subyacen... el dolor que se está manifestando. Sólo esto ya es una gran validación.

—> 2. Reflejo: supone “reflejar” las emociones, pensamientos y conductas del/de la menor. En el fondo es hacer ver que estamos despiertos, escuchando. Y que no lo estamos juzgando. Aquí tendremos que echar mano de la empatía y de la comprensión aunque, obviamente, podamos no estar de acuerdo. Si recuerdas, cuando hablábamos de “prestar el cerebro”, de alguna manera es lo que hacemos en este paso, que se da casi al mismo tiempo que el anterior. Supone ayudar al alumnado a identificar, describir y etiquetar sus respuestas. Podemos intentar asegurarnos de que le ayudamos preguntando “¿es así?”. Por ejemplo: una adolescente nos dice que no entiende por qué no para de llorar desde que su madre se fue de casa. Una respuesta de reflejo podría ser: “claro, sientes mucha tristeza por la pérdida de alguien que quieres, ¿es así?”. Esta es una gran forma de validación y de ayudar al menor a poner palabras a lo que le está ocurriendo. Porque, cuando no hay palabras, acaba hablando el cuerpo mediante actos.

—> 3. Validación directa: por último, buscamos y transmitimos la validez de la respuesta emocional. Eso no quiere decir que estemos ciegos a la naturaleza disfuncional de la respuesta del alumnado, pero buscamos aquellos aspectos de la respuesta que puedan ser razonables o apropiados al contexto (Linehan). Antes de afrontar las respuestas disfuncionales hacemos ver que comprendemos las respuestas razonables. Por ejemplo: un alumno que vive una situación muy difícil en su casa nos dice “estoy muy triste, tengo ganas de morir”. Validar no significa decirle: “normal que te quieras morir” sino, después de la escucha, poder decir: “es lógico que sientas tanta tristeza”, y no ir directamente a decirle “querer morir es terrible, no digas eso”.

Una vez hemos realizado una escucha activa, siempre es útil emplear el diálogo socrático. Recordarás que Sócrates empleaba lo que llamamos la “mayeréutica”. Mayeréutica significa “partera”, la que ayuda a dar a luz. Y es que, como decíamos anteriormente, dar consejos o una respuesta lógica muchas veces no es de gran ayuda. La persona tiene dentro las respuestas, existe una sabiduría dentro de él o ella. Y de poco servirá que nosotros demos una solución, por muy buena que sea: la verdadera fuerza proviene de las soluciones que uno encuentra dentro de sí. Pero para encontrar esa sabiduría que todos llevamos dentro necesitamos a alguien que nos ayude a “darla a luz”. Eso es el método socrático. Las preguntas que hagamos no pueden ser un tercer grado ni una catarata de preguntas sin fin. No es cuestión de atosigar con preguntas, sino de encontrar aquellas que puedan ayudar al alumnado a ir más allá de su visión actual.

Tampoco aquí existen fórmulas o recetas sobre la pregunta correcta en cada caso. Siempre dependerá de la situación y de la persona. Una clave importante es que no te adentres en el campo de las preguntas sin haber validado previamente.

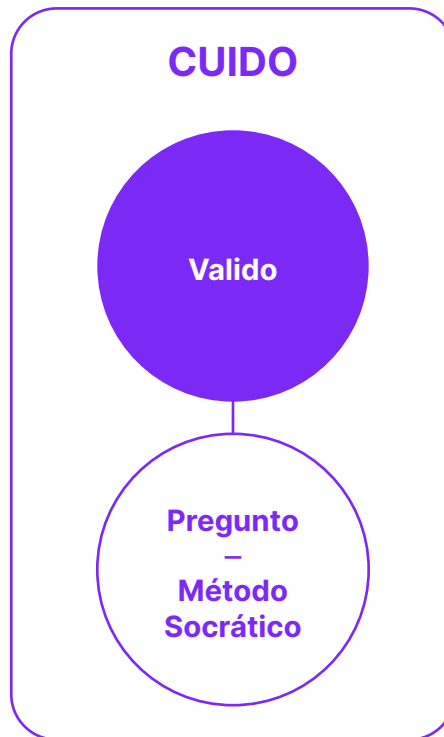
Una vez has hecho esto, con tacto y sin prisa pueden ayudar preguntas como ésta:

1. ¿Qué te hace pensar eso?
2. ¿Puede haber otra manera de ver eso?
3. ¿Qué perderías si hicieras eso?
4. ¿Qué implicaciones tiene eso?
5. ¿Has pensado alguna otra vez eso y después has dejado de pensarlo?
6. Si le ocurriera a otro, ¿qué le dirías para aconsejarlo?
7. Imagina que tu yo del futuro, o del pasado, pudiera escribir una carta a tu yo actual, ¿qué crees que le diría?
8. ¿Puedes darte cuenta de que los pensamientos van cambiando a lo largo del día? ¿qué pasaría si hiciéramos caso a todos ellos?

La validación y el método socrático nos serán útiles como herramientas a aplicar en el desarrollo del programa. Estas dos estrategias ya son una forma de cuidado. ¿Cómo estar después, cuando ya se ha realizado la derivación y están los y las profesionales de la salud mental actuando? Será importante saber estar. Una vez más, va a depender del/de la menor. En ocasiones sentiremos que nos pide distancia: la respetaremos, pero eso no significa que no observemos y podamos preguntar con prudencia. Será fundamental, tal y como se ha señalado anteriormente, que mantengamos una relación fluida con la familia, dando retroalimentación sobre cómo vemos a la persona menor y si observamos mejoría o no y solicitando que nos mantengan informados de aquello que consideren que necesitamos saber. En ocasiones será útil y necesario que nos reunamos con la persona profesional de la salud mental que está tratando al alumno o alumna para que nos facilite estrategias o formas de relación. Si somos figura de apego para la persona menor, intentemos ser esas manos que son base segura y refugio seguro. Puedes releer el punto “el equipo educativo como figura de ape-

go”, en especial te ayudará el dibujo sobre el Círculo de Seguridad. Sobre todo, ten presente que es una forma de estar, más que algo que haya que hacer. Cuidar muchas veces es, simplemente, saber estar para la otra persona.

Esta pequeña figura te puede ayudar a comprender el proceso:



Resumiendo: ¿cómo crear un ambiente validante en el aula?

1. Clasifica como legítimas las experiencias de los miembros del aula, especialmente aquellas experiencias privadas (emociones, deseos, pensamientos, creencias y sensaciones).
2. Valida estas experiencias incluso cuando son muy distintas a las experiencias de otras personas.
3. Acepta: comprende, tolera (aunque sea desagradable), aprecia las diferencias; no intentes cambiar o controlar.
4. Comunica aceptación y cariño/afecto. No es suficiente que te importe, se debe comunicar ese cariño y afecto.
5. Disminuir las conductas invalidantes.

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

## 4.3. SENTIDO DE LA VIDA

Lechet (2004) propone que el sentido de la vida lo podemos entender como la sensación de que vale la pena vivir la propia existencia y para Frankl (1988) sería la motivación básica y primera de ésta. Son muchos los autores y las autoras que señalan el papel fundamental que cumple en la motivación humana la percepción de que la propia existencia tiene un propósito. Así, **diferentes profesionales han demostrado en sus estudios (Gallego, 2019; Lin et al 2018) que la sensación de que la propia vida tiene un sentido es un factor protector frente a las vicisitudes que hacen presencia en toda historia personal.**

La pregunta sobre el sentido de la vida sobrevuela nuestro día a día y, sin embargo, se ha convertido en la gran ausente en nuestra sociedad. A diario vemos cómo se evita esta cuestión para no afrontar el dolor que puede suscitar darle una respuesta, a pesar de que es, casi siempre, el único camino posible para hacer frente a muchas de las angustias a las que se enfrentan los hombres y mujeres de nuestro mundo. Y la evitación de esta pregunta tiene mucho que ver con el dolor que brota de ella: **los seres humanos somos maestros para evitar aquello que nos resulta desagradable.** Pero, si escuchamos detenidamente a las personas que sufren, demasiadas veces encontramos el vacío y el malestar que brota de la sensación de que no existe un propósito, un “para qué”.

**Si Frankl está en lo cierto -y diversos estudios señalan que así es- carecer de un propósito vital sería una fuente de sufrimiento psíquico y, sobre todo, de desesperanza.**

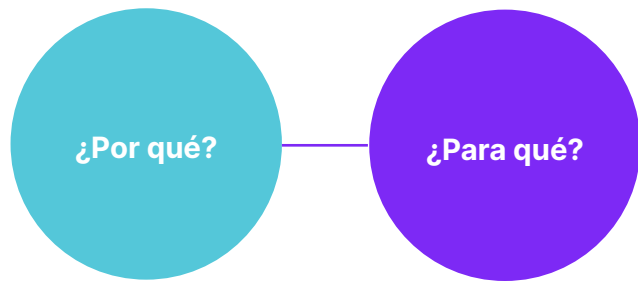
La desesperanza está detrás de muchas respuestas definitivas a los problemas eventuales de la vida: no es el problema concreto el que desencadena el pensamiento de acabar con la propia vida, sino un cúmulo de situaciones adversas que no se inscriben en un marco general de “propósito vital”. No tendría ningún sentido afrontar problema tras problema si no existe un “para qué”. ¿Por qué cargarse de responsabilidades, de trabajo o de malestar si al final todo es un sinsentido que no nos lleva a ningún sitio? Sobrevivir no es suficiente para el ser humano.

La vida es lo más preciado que tenemos, pero esto parece haber sido olvidado. Porque la vida en sí sólo la podemos valorar cuando percibimos que es valiosa. Y para ello es fundamental dotarla de un sentido. Ayudar a jóvenes y adolescentes a revestirla de su sentido es decisivo para protegerlos de tomar decisiones catastróficas. La sociedad de consumo trata de desviar nuestra atención de esta cuestión decisiva mediante la promesa de distracciones que llenarán nuestros vacíos. Pero, por desgracia, sólo

logran generar un bienestar pasajero que inmediatamente da paso a un vacío cada vez mayor. La evasión sólo trae consigo un dolor cada vez más profundo y devastador. Por ello, en este proyecto consideramos fundamental ayudar a los y las adolescentes a dotar de sus vidas de un **per a què**. No se puede valorar lo que no tiene valor y por ello consideramos que será el sentido de la vida el factor protector fundamental frente al suicidio, incluso sin necesidad de hacer referencia a este último.

Por lo tanto, este programa plantea un cambio de lenguaje donde las cuestiones no se centren tanto en el **por qué** sino en el **para qué**.

La respuesta al **por qué** apunta a las causas, muchas veces externas, que te traen a este momento. **Para qué** te pone en un espacio creativo que espera por un propósito, una razón de ser.



## 4.4. DESMITIFICANDO EL SUICIDIO

El último apartado de recomendaciones pedagógicas abarca un tema que en un principio es normal que nos dé miedo: hablar sobre suicidio. Es normal que prefiramos abordar otras cuestiones en el aula, pero hablar no implica normalizar sino prevenir. Y, para ello, hay que desmitificar desde los datos una serie de cuestiones:

**“Hablar sobre suicidio es peligroso ya que puede provocarlo”**

Los estudios que se han realizado sobre este aspecto nos revelan que hablar sobre el suicidio con una persona que está en riesgo (es decir, que tiene pensamientos o conductas suicidas), en vez de incitar o “darle nuevas ideas para que lo lleve a cabo”, suele ayudarlo. Como hemos hablado en apartados anteriores, el alumnado se siente escuchado y validado y, por tanto, reducirá el riesgo de llevarlo a cabo. Lo que **nunca debemos hacer** es **comentar** con otros alumnos o alumnas aspectos específicos de **cómo se suicidan** las personas o, si habido algún caso, **cómo** lo ha hecho. Con el cómo nos estamos refiriendo al

método que llevó a cabo, sobre esto también hay estudios que refieren que puede provocar un efecto contagio.

### “Las personas que dicen que se van a suicidar lo dicen para llamar la atención y no se suicidan”

Realmente, si lo hacen para llamar la atención, nos piden que estemos atentos a su sufrimiento. Cuando una persona nos avisa o nos amenaza con que va a suicidarse debemos buscarle los recursos necesarios de forma urgente para que no plantee esa opción. De nuevo, nuestra función es la de validar ese malestar independientemente de que no compartamos aquello que plantea. Esto hace que esa persona conecte socialmente con su red y que, por tanto, el riesgo de cometer el suicidio se reduzca. Los intentos de suicidio no son intentos de llamadas de atención. Cuando el suicidio no se lleva a cabo en muchas ocasiones es porque la persona realmente sigue encontrando “frenos” en su vida que no le permitan llevarlo a cabo, es decir, sigue teniendo aspectos para seguir viviendo.

### “Solo las personas con problemas graves se suicidan”

Hoy en día se ha estudiado que son situaciones muy diversas las que pueden llevar a una persona a plantearse el suicidio y a llevarlo a cabo. En muchas ocasiones aparecen comentarios como “parecía que todo le iba bien”, “yo pensaba que era feliz”, etc. Este tipo de pensamientos lo que hacen es captar las apariencias de todas las personas, pero ¿a que todos hemos estado tristes y no nos hemos dado el permiso de mostrarlo? La conclusión es que la falta de problemas no debe hacernos pensar que no hay riesgo.

### “Acercarse, sin ser profesional, solo con sentido común, a una persona en riesgo es perjudicial para ella.”

Es esencial que no nos sintamos desbordados (aunque es un sentimiento normal y común ya que las consecuencias de no abarcar bien el problema son graves) ante una situación en la que identifiquemos un riesgo de suicidio. Cualquier persona que sienta que un alumno o alumna está en riesgo puede servirle de ayuda. Las claves están en un interés genuino, la cercanía, la comprensión y no juzgar todo lo que le está pasando y los pensamientos que se le puedan venir a la cabeza. Es importante que motivemos a esa persona a que pida ayuda profesional y, de la misma forma, podamos pedir nosotros ayuda y asesorarnos sobre cómo estamos acompañando.



5



OBJETIVOS  
ESPECÍFICOS  
Y ACTIVIDADES  
**PARA 2º**  
**DE LA ESO**

## 5.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

**Los objetivos del aprendizaje de estas clases cubren dos áreas: aquellas que tienen que ver con la autorregulación, y las que se ocupan de las relaciones interpersonales. En 2º de la E.S.O nos concentramos en que el alumnado comprenda y valide su mundo interior.**

## 5.2. ACTIVIDADES

### 5.2.1. 1a ACTIVIDAD: Evaluación

Ver apartado 6.2.1. de 4º de la ESO. En 2º de la ESO el cuestionario PIL-A es opcional.

### 5.2.2. 2a ACTIVIDAD: Intervención en el aula del PGS

En un primer momento pediremos silencio y esperaremos a que el alumnado se tranquilice antes de empezar, teniendo en cuenta la realidad del grupo. La persona tutora nos pueden dar previamente información acerca de la clase para que sepamos la máxima capacidad de silencio y atención del alumnado. Eso nos puede guiar para no pedir más de lo que pueden dar (ni menos).

Cuando hemos alcanzado un nivel adecuado, dedicamos unos minutos a presentarnos y a generar un clima de confianza. Este clima va a ser clave para que el taller pueda funcionar. No nos conocen y no tienen por qué confiar en nosotros/as. Obviamente en unos minutos no se puede alcanzar un grado máximo de intimidad, pero sí unos mínimos para que estén dispuestos a realizar la actividad. Algo fundamental para generar este clima podría ser dar un poco de información sobre nuestra persona: nombre, profesión, por qué estamos ahí, etc., que mostremos una mínima relajación y seguridad en lo que hacemos, sonrisa adecuada, ambiente de silencio, etc. Es importante pedir respeto a la intimidad de todo el mundo y que se genere un clima de ayuda mutua.

Dinámica **“el círculo de las emociones”**: damos a cada alumno/a una hoja en la que aparecerá un círculo grande dibujado (anexo 7.2). A continuación, les decimos lo siguiente (no leemos): a veces es complicado saber lo que sentimos, sobre todo cuando no nos han enseñado muy bien a conocer nuestro estado de ánimo o cuando nos han dicho que algo no debíamos sentirlo, o nos han cambiado de tema cuando hemos querido hablar de alguna emoción.

**Lo que le vamos a pedir al alumnado ahora es lo siguiente:**

**1.** Vamos a leer una serie de emociones y tú las irás situando dentro o fuera del círculo, o en medio de la línea que forma el círculo si es un “más o menos”, según sientas que te han acompañado en esas emociones o no. Por ejemplo, yo digo “tristeza” y tú sientes que no podías hablar de esa emoción porque te cambiaban de tema, o porque te decían que lo importante era estar alegre, o porque se reían de ti cuando estabas triste, o porque veías que no se daban cuenta de que estabas triste o porque te decían que había que ser práctico y no fijarse tanto

en lo que sientes, o... pues entonces escribes “tristeza” fuera del círculo. Si tú sientes que es una emoción que puedes sentir tranquilamente, que te han acompañado cuando la sentías y te han dicho que es normal sentirla, te han permitido expresarla, te han ayudado a integrarla, a pensarla, etc. pues la escribes dentro.”

**2.** Ahora os vamos leyendo las siguientes emociones y tú las vas situando dentro o fuera del círculo:

**1. Alegría** (damos un espacio de tiempo hasta que veamos que la han podido colocar).

**2. Ira** (damos un espacio de tiempo hasta que veamos que la han podido colocar).

**3. Vergüenza** (damos un espacio de tiempo hasta que veamos que la han podido colocar).

**4. Tristeza** (damos un espacio de tiempo hasta que veamos que la han podido colocar).

**5. Miedo** (damos un espacio de tiempo hasta que veamos que la han podido colocar).

**6. Asco** (damos un espacio de tiempo hasta que veamos que la han podido colocar).

**3.** Bien, ahora te pedimos que observes cómo has situado estas emociones. Las emociones que están dentro son emociones que, al menos en principio, puedes sentir y reconocer en tu día a día. Puede ser muy desagradable cuando sientes alguna de ellas, pero a pesar de eso eres capaz de reconocerla, pensarla, sentirla, trabajarla, comprenderla...

**4.** Las que están fuera de ese círculo nos dan más problemas. Son emociones que, de alguna manera, no nos han enseñado a comprender, a reconocer, a pensar, a elaborar... y, cuando vienen, muchas veces las bloqueamos o hacemos muchas cosas para alejarnos de ellas. Por ejemplo: puedo tener mucha tristeza y como no puedo pensarla, me enfado con la gente que tengo cerca, o manifiesto ira o vergüenza... A veces incluso puedo ser grosero, me encierro en mi habitación, etc.

**5.** Es importante comprender cuáles son esas emociones que más nos cuestan, porque son las que más problemas nos suelen dar. Es como si lucháramos contra un ejército, pero no pudiéramos verlo, ni oírlo... y nos resistimos porque estamos confundidos.

### ¿Te atreves a compartir alguna de las emociones que has dejado fuera del círculo?

Validamos todo aquello que compartan y agradecemos las aportaciones. Si podemos incidimos en su testimonio preguntando ¿Qué intensidad tenía la emoción en ese caso concreto? ¿Recuerdas qué hizo que la emoción cesara? ¿Crees que las emociones nos hacen comportarnos de formas con las que no nos sentimos identificados? ¿Crees que las emociones que no se expresan salen más tarde peor? ¿Las emociones sirven? ¿Se pasan o son eternas? ¿Podemos aprender a manejarlas? Recomendamos emplear siempre los testimonios que ellos estén transmitiéndonos.

La idea de ir lanzando todas estas cuestiones es que al finalizar podamos realizar una pequeña devolución de lo sucedido, **haciendo hincapié en que es normal que haya emociones que nos desborden y que podemos aprender a manejarlas**, dejando la puerta abierta a que, si alguien quisiera más información al respecto, se le puede ofrecer ayuda específica.

Es posible que durante la actividad la psicóloga o el psicólogo se encuentren en la tesitura de que se narren experiencias traumáticas: tendrá que validar a la persona, recordar la confidencialidad y solicitar al grupo (con el objetivo de vincular y buscar apoyo) aspectos que creen que ayudarían a afrontar esa “emoción” importante, redirigir la atención a la emoción que siente en el hecho traumático y no en la sintomatología u otros aspectos. Es una oportunidad para enseñar al grupo a validar correctamente las emociones de los demás.

Otra posibilidad es que se hable de un hecho sucedido en el aula: será una ocasión estupenda para que cada cual pueda especificar su emoción ante un mismo evento, dar por válidas todas las emociones, aunque sean muy distintas y educar en resolución de problemas y si es necesario y posible, realizar una pequeña mediación. Al finalizar la actividad se les pasa un cuestionario breve pero clave para proporcionar un espacio más personal de interacción entre el alumnado y el psicólogo o psicóloga (Anexo).

### Aspectes que ens poden ajudar a concloure:

1. Las emociones organizan y motivan nuestros comportamientos.

2. Las emociones nos ayudan a superar obstáculos, a crecer y superar adversidades fomentando un crecimiento humano saludable.

3. Las emociones nos comunican necesidades sobre la situación, así como información sobre lo que pensamos, necesitamos y valoramos en un momento dado.

4. Las emociones comunican a los otros nuestras necesidades, deseos e intenciones.

### Cuestionario final:

1. ¿Es para ti fácil comunicarte cuando tienes algún problema y pedir ayuda?

2. Tras la actividad de hoy, ¿quieres que te ayudemos en algo más? ¿en qué? Si no lo sabes expresar, basta con que escribas “sí, quiero que me ayuden”.

### 5.2.3. 3ª ACTIVIDAD INTERNA: Reunión PGS con equipo docente

Tras la evaluación y la primera actividad con el psicólogo o psicóloga, se contactará con el centro para concertar una reunión con la persona tutora o con el D.O.E.P. En esa reunión el psicólogo o psicóloga proporcionará un pequeño informe de, por un lado, los resultados obtenidos en los cuestionarios y lo sucedido en el aula. Con estos informes se debe realizar un plan de actuación para el alumnado que se encuentre en una posible situación de riesgo de suicidio.

### 5.2.4. 4ª ACTIVIDAD: “Piensa mal y te sentirás fatal” (TEORÍA)

En la siguiente actividad trataremos de observar cómo interaccionan entre sí los pensamientos y las emociones para desembocar en una u otra conducta con sus consecuencias.

Muchas veces, nuestra conducta está condicionada por la intensidad de las emociones, por lo que tendremos que aprender a gestionarlas para tener una mayor sensación de control. Para explicarlo podemos utilizar un esquema con un ejemplo como este:

Situación	Emoción	Intensidad	Pensamiento	Conducta	Consecuencia
Me invitan a una fiesta, pero mi familia no me deja ir porque acaba demasiado tarde	Rabia	8	<p>“Nunca me dejan hacer nada”</p> <p>“Van a ir todas mis amistades y yo no”</p>	Discuto con mi familia, pego un portazo y me encierro en la habitación para no verlos.	El clima en casa será más tenso, estaré enfadado/a y tardará más en bajar la intensidad de la emoción.

Atendiendo a la misma situación que desata la misma intensidad emocional, lo que debemos tratar de modificar es el pensamiento para regular la emoción. Aunque es complicado, todo esto se trabaja como un entrenamiento. Lo primero y más importante es saber identificar en nuestro cuerpo la emoción para poder “parar” a tiempo y con más calma como vemos en el siguiente ejemplo:

Situación	Emoción	Intensidad	Pensamiento	Conducta	Consecuencia
Me invitan a una fiesta, pero mi familia no me deja ir porque acaba demasiado tarde	Rabia	8	<p>“Puedo proponer otro plan para otro día con mis amistades”</p> <p>“A lo mejor puedo ir un rato y volver antes”</p>	Trato de negociar tranquilamente con mi familia la hora de vuelta esperando a estar tranquilo para hacerlo. Busco otros planes alternativos	El clima en casa será tranquilo. Bajará la intensidad de la emoción y estaré más receptivo para mantener una conversación.

Como vemos, todo cambia a partir del pensamiento, que a su vez hemos conseguido modificar gracias a que hemos prestado atención a nuestro estado emocional. Los pensamientos negativos vienen como consecuencia de esta intensidad que algunas situaciones nos provocan, por lo que hay que trabajar mucho la inteligencia y regulación emocional para acceder a una visión con mayor perspectiva de la situación acontecida.

Esta explicación podremos hacerla junto con el alumnado, utilizando sus propios ejemplos para que puedan ver alternativas y alcanzar entre todos una visión más amplia de las situaciones que les preocupan.

### 5.2.5. 5ª ACTIVIDAD: “¿Cómo me regulo?” (Teoría)

Se comienza la actividad explicando que la tarea de cambiar los pensamientos para regular la emoción, tal como veíamos en la primera actividad puede resultar muy complicada, por esto desglosaremos un poco más cómo debe hacerse.

Vamos a fijarnos en el siguiente modelo para entender el proceso que sigue desde que sucede el evento hasta que aparecen las consecuencias de nuestra conducta:



Como vemos, los pensamientos, juicios y evaluaciones que condicionarán nuestra conducta se encuentran inmediatamente después de suceder el evento. Todo pasa muy rápido. Este, recordamos, es el punto clave en el que debemos detenernos.

#### Pasos para cambiar nuestras reacciones emocionales:

##### 1. Verifica los hechos ocurridos:

Valora únicamente los hechos sin tener en cuenta tu propia interpretación, trata de mirarlo “desde arriba” evitando juzgarlos de una manera radical. Busca diferentes formas de interpretar lo ocurrido mirándolo desde diferentes enfoques. Imagínate afrontando el problema de forma adecuada.

##### 2. ¿Cuál es mi verdadero objetivo? ¿Qué necesito?

Trata de identificar realmente cuál es la mejor manera para resolver el problema, ¿qué necesito hacer para realmente sentirme bien?

##### 3. Lluvia de ideas

Piensa posibles soluciones. Tantas como puedas, trata de pensar cómo lo solucionarían también otras personas. Simplemente piensa otras opciones, no las rechaces de primeras.

##### 4. Elige la mejor solución

Trata de encontrar la mejor opción valorando las ventajas y desventajas.

##### 5. Actúa

Ponlo en práctica: si no funciona, intenta otra solución.

Para verlo de forma práctica, tras la explicación, dividiremos a la clase en 5 grupos y pondremos un ejemplo de evento desencadenante. Puede ser un ejemplo de alguna situación real que se haya dado (siempre que sea controlable a la hora de trabajarlo con el grupo).

Cada miembro del grupo deberá tratar de ponerse en el papel y entre todos, siguiendo estos pasos, tratarán de valorar una forma más adecuada de actuar. Después quien haga de portavoz de cada grupo explicará por qué han decidido que actuarían de esa manera, poniéndolo en común con los otros grupos. Como conclusión, encontraremos fácil hallar muchas diferencias tanto en la forma de interpretar lo ocurrido como en el enfoque de la resolución del conflicto y la forma de actuar.

### 5.2.6. 6ª ACTIVIDAD: “¿Qué es validar? Simpatía vs empatía”

Breve explicación/guía sobre la validación:

**1. Presta atención:** muestra interés, mirando atentamente sin hacer otras cosas a la vez, manteniendo contacto visual gesticulando para dar feedback a la otra persona (por ejemplo, asintiendo con la cabeza).

**2. Refleja lo que dice la otra persona:** trata de captar la idea que la otra persona te intenta transmitir, sin dar juicios de valor, pide aclaraciones si las necesitas y devuelve con tus palabras lo que hayas entendido (“entiendo que sientes enfado por lo que ha ocurrido, ¿verdad?”).

**3. Observa el lenguaje no verbal:** trata de captar también otras formas de comunicación como los gestos faciales y el lenguaje corporal. Todo esto es comunicación

**4. Muestra empatía:** intenta comprender lo que nos está transmitiendo la otra persona poniéndote en su lugar, teniendo en cuenta su historia personal, estado de ánimo, etc.

**5. Acepta:** entiende que pensamos y sentimos diferente. Cada cual tiene una realidad distinta y una historia, por eso la forma de interpretar las experiencias cambia según la persona que las vive.

**6. Igualtat:** trata de ser tú mismo/a, no subestimes ni alabes a la otra persona, solo trátala como a una semejante y trata de situarte en una posición equilibrada sin menosprecios hacia ella ni hacia ti mismo/a. No te compares.

#### PROCEDIMIENTO ACTIVIDAD:

Después de explicar y resolver dudas sobre esto visio-  
namos juntos el video del siguiente enlace: (ejemplo va-  
lidación alegría vs empatía) [https://www.youtube.com/watch?v=sZ\\_5NreO18g](https://www.youtube.com/watch?v=sZ_5NreO18g). Pedimos a la clase que reflexio-  
nen individualmente sobre él a través de las siguientes  
preguntas.

**¿Crees que el elefante se ha sentido comprendido por  
Alegría (chica del pelo corto)? ¿realmente le está es-  
cuchando?**

**¿Y por Tristeza (chica con gafas)?**

**¿Cuál es la diferencia entre la empatía y la simpatía?**

**¿Crees que tratando únicamente de mostrar simpatía  
y hacer reír a la otra persona estamos validando sus  
emociones?**

**¿Recuerdas momentos en los que te hayas sentido in-  
validado/a por otras personas?**

**¿Recuerdas momentos en los que tú hayas invalidado a  
otra persona? ¿qué hiciste exactamente?**

**¿Harías o dirías algo diferente en otra ocasión? Si es  
así, ¿qué sería?**

**Todos necesitamos que nos escuchen y nos validen.  
¿Hay personas en estos momentos que podrían necesi-  
tar tu ayuda?**

**¿Cómo te has sentido después de escuchar, validar y  
ayudar a alguien?**

**¿Y cuando alguien te ha ayudado a ti?**

#### **5.2.7. 7ª ACTIVIDAD: "Dar y recibir afecto"**

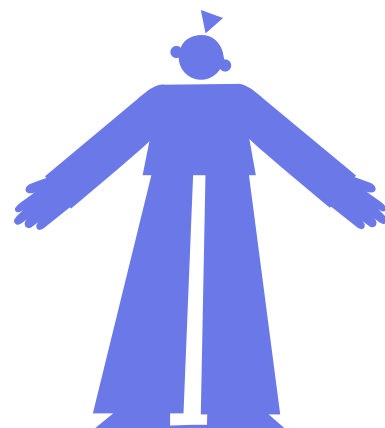
Antes de realizar cualquier actividad, y en especial con  
ésta, es importante valorar si el ambiente del grupo es el  
adecuado para participar en esta dinámica, ya que podría

ser fuente de sufrimiento para parte del alumnado. Se  
presenta el ejercicio explicando que para la mayoría de  
las personas es importante tanto dar como recibir afecto  
y a su vez es un asunto muy difícil, incluso nos da miedo.  
Para ayudar a las personas a enfrentarse a esa dificultad  
usaremos un método de afrontamiento de este miedo.

Se pedirá a una persona que salga y se siente delante,  
enfrente del resto de la clase, y permanezca en silencio.  
Las personas del grupo dirán a la persona que ha salido  
todos los sentimientos positivos que les suscite, las cosas  
buenas que piensen. Ella únicamente escuchará y luego  
volverá a su sitio.

Las personas podrán subir la intensidad cada vez más  
pudiendo acercarse a decirle lo que piensan colocándose  
enfrente de la persona, dándole un abrazo, etc.

Después de que salgan algunas personas, se reflexionará  
sobre lo que han sentido, la importancia de dar y recibir  
afecto, etc.



### 5.2.8. 8ª ACTIVIDAD: “¿Cómo se siente...?” (Dinámica)

Para comenzar, se recordará lo explicado en la primera actividad, sobre las emociones, y se invitará al alumnado a que trate de reconocer otras emociones secundarias que pueden aparecer a partir de las primarias, que se explicaban en la primera actividad. Por ejemplo: serenidad, envidia, interés, vergüenza, entusiasmo, incomodidad, culpa, melancolía, admiración, decepción, remordimiento, placer, complacencia, etc.

A continuación, comenzamos la actividad definiendo situaciones, como ejemplo en la que aparezcan personas con diferentes emociones. Por ejemplo:

- Carlos y Sara, compañeros de clase, han estado hablando al salir del colegio y Juan, amigo de Carlos, que pasaba por ahí, les ha hecho una foto sin que se dieran cuenta y la ha pasado por whatsapp al resto de la clase. Los demás tratando de bromear, han comenzado a inventar que Carlos y Sara tienen una relación de pareja.

- El profesor ha pillado a Marta copiando en el examen, la compañera de su lado, Carla, ha dicho que la chuleta era suya para tratar de que Marta no obtuviera ningún castigo, pero el profesor había visto a Marta perfectamente, por lo que decide castigar a las dos suspendiéndoles el examen.

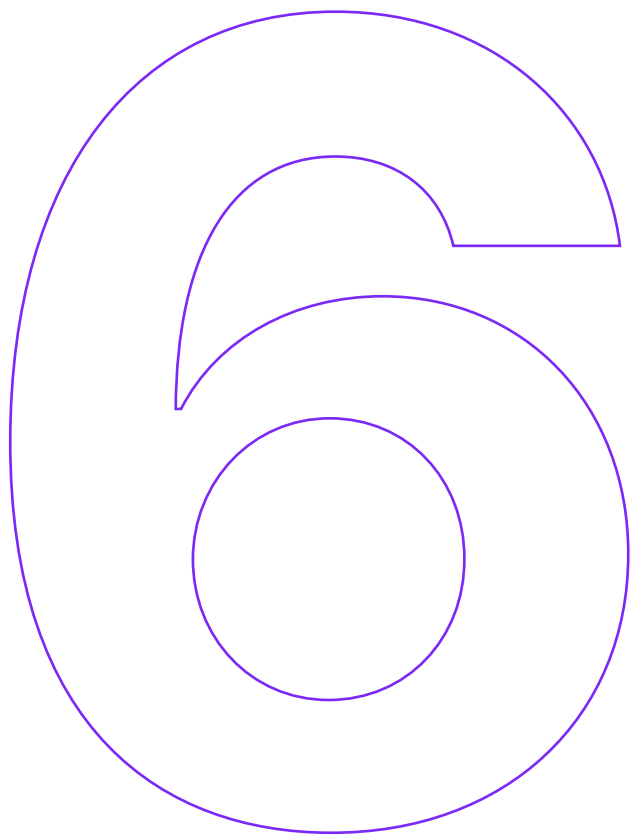
- Es mi cumpleaños y mis amigos y amigas me han preparado una fiesta sorpresa, pero mi mejor amiga estaba enfadada conmigo y no ha venido.

Si la dinámica es buena, podemos proponer alguna situación de conflicto que se haya dado en clase para utilizarla como ejemplo, o incluso pedir al alumnado que las expongan y digan cómo se han sentido. Para esto es importante que la actitud sea de escucha, comprensión y validación, no de reproche o juicio.

Después de proponer cada ejemplo, preguntaremos a la clase cómo se han podido sentir los/las protagonistas, tratando de observar la diversidad de emociones que aparecen. Como conclusión, podemos obtener la idea de que no existe una manera “correcta” o “adecuada” de sentirse, que ante una misma situación cada persona reacciona emocionalmente de manera diferente y que todas son válidas. Volvemos a incurrir en la idea de que lo importante es aprender a manejar las emociones, no tratar de evitarlas.







OBJETIVOS  
ESPECÍFICOS  
Y CONTENIDOS  
**PARA 4º DE  
LA ESO**

## 6.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

**Los objetivos específicos en 4º de la ESO serán principalmente tres: potenciar la toma de contacto con los aspectos que hacen que sus vidas tengan un sentido (trabajar con el sentido de la vida), fomentar la aceptación del malestar como una parte de toda existencia y desmitificar las ideas sobre el suicidio, comprendiendo las consecuencias definitivas del mismo.**

## 6.2. ACTIVIDADES

### 6.2.1. 1ª ACTIVIDAD: Evaluación

En las guías prácticas clínicas de prevención y tratamiento de la conducta suicida se recomienda no sustituir la entrevista clínica por el uso de escalas auto y hetero aplicadas, a pesar de que aportan información. Teniendo esto siempre en mente, el psicólogo sanitario que esté en el aula deberá detectar aquellos comentarios o conductas que sugieran que el alumno o alumna se encuentra en una situación de riesgo. Sin embargo, para que no se pierda ningún tipo de información, también se les administrarán los cuestionarios recomendados para la detección de forma anónima. Las escalas se pueden encontrar en el anexo 1.

Las tres escalas que se explican a continuación nos arrojan luz sobre cómo se encuentra el alumnado en ese momento concreto, también se pueden detectar los perfiles con fortaleza psicológica y sentido de la vida sano que pueden ayudar a hacer balanza en un aula donde encontremos perfiles más graves.

#### BHS (Escala de desesperanza de Beck):

La escala de desesperanza de Beck (Beck Hopelessness Scale, BHS) (79), fue diseñada para medir el grado de pesimismo personal y las expectativas negativas hacia el futuro inmediato y a largo plazo. La desesperanza es uno de los factores de riesgo que más se han asociado a la conducta suicida y la APA (36) propone que la desesperanza medida con la BHS debería ser considerada un factor de riesgo de suicidio y, en consecuencia, uno de los objetivos del tratamiento.

La BHS consta de 20 preguntas de verdadero o falso. Cada respuesta se puntúa 0 o 1, por lo que el rango de puntuación oscila de 0 a 20. Una puntuación de 9 o mayor indicaría riesgo de suicidio. El punto de corte de 9 indicaría menor riesgo, tanto de suicidio como de intento de suicidio. Por lo que se refiere a los parámetros de sensibilidad y especificidad, para el suicidio consumado el primero fue de 0,80, y el segundo de 0,42. Para el intento de suicidio, la sensibilidad fue de 0,78 y la especificidad de 0,42 (82). Con estos resultados se considera que este punto de corte podría emplearse para identificar pacientes con riesgo de conducta suicida.

El estudio SUPRE-MISS de la OMS (3) utiliza un sólo ítem de esta escala ("el futuro me parece oscuro"), porque considera que podría ser suficiente para medir la desesperanza (83).

#### BDI (escala de depresión de Beck. Sólo ítem sobre conducta suicida)

El Inventario de depresión de Beck, (Beck Depression Inventory, BDI) en sus dos versiones, BDI (84) y BDI-II (85), incluye el mismo ítem orientado a valorar la presencia de ideación o intencionalidad suicida a través de 4 opciones de respuesta (tabla 7). En cuanto a la validez concurrente, este ítem ha mostrado una correlación moderada con la escala de ideación suicida de Beck ( $r = 0,56$  a  $0,58$ ) y respecto a la validez predictiva, se observó que los pacientes que puntúan 2 o más tienen un riesgo 6,9 veces mayor de suicidarse que los que obtiene puntuaciones inferiores (78).

No tengo pensamientos de hacerme daño	1
Tengo pensamientos de hacerme daño, pero no llegaría a hacerlo	2
Me gustaría quitarme la vida	3
Me mataría si pudiera	4

Se ha propuesto que este ítem podría ser útil para monitorizar las fluctuaciones en la ideación suicida o como instrumento de cribado para valorar la necesidad de una evaluación más profunda a lo largo de la intervención.

#### PIL-A (Sentido de la Vida)

Purpose-In-Life Test-Adolescence Part 1 (PIL-A; García-Alandete et al; 2019). Crumbaugh y Maholic, en 1969, desarrollaron el PIL original para conocer el sentido de la vida que experimentaban los y las pacientes. Este PIL-10 que se emplea es una versión reducida de esa primera escala. Consta de 9 ítems y responde en una escala Likert (de 1 a 7) que evalúa Satisfacción y Sentido en la Vida (factor SML) y Propósitos y Metas en la Vida (factor PGL).

En su estudio para analizar las propiedades psicométricas del PIL-10 García-Alandete et al. (2019) demuestran que entre el ítem 6 (Después de retirarme: holgazaría el resto de mi vida/neutro/haría las cosas emocionantes que siempre desee realizar) y la escala existe una correlación baja (por debajo de 0.50) en la muestra global y en los grupos de 12-15 años y 16-19 años, por lo que proponen su eliminación para que aumente la consistencia interna del PIL-10.

Según los autores, es probable que este ítem no funcione correctamente con personas adolescentes debido a las

dificultades de éstas para empatizar con una situación de jubilación debido a su edad. A la nueva escala sin el ítem 6 la llaman PIL-A.

### 6.2.2. 2ª ACTIVIDAD: Intervención en el aula del PGS

En un primer momento pediremos silencio al alumnado y esperaremos a que haya una cierta tranquilidad antes de empezar, teniendo en cuenta la realidad del grupo. La persona tutora nos puede dar previamente información acerca de la clase para que sepamos la máxima capacidad de silencio y atención de las personas que tenemos delante. Eso nos puede guiar para no pedir más de lo que pueden dar, ni menos. Cuando hemos alcanzado un nivel adecuado, dedicamos unos minutos a presentarnos y a generar un clima de confianza. Este clima va a ser clave para que el taller pueda funcionar. No nos conocen y no tienen por qué confiar en nosotros/as. Obviamente en unos minutos no se puede alcanzar un grado máximo de intimidad, pero sí unos mínimos para que estén dispuestos a realizar la actividad. Algunas pistas fundamentales para generar este clima es dar alguna información sobre nuestra persona: nombre, profesión, por qué estamos ahí, etc., que mostremos una mínima relajación y seguridad en lo que hacemos, sonrisa adecuada, ambiente de silencio, etc. Es importante pedir respeto a la intimidad de todo el mundo y que se genere un clima de ayuda mutua.

#### La primera parte del taller será la realización de una línea de vida. Podemos decir algo así (no leer):

“Os vamos a entregar ahora una hoja en blanco en la que vais a dibujar un camino. Podemos imaginar que ese es el camino de vuestra vida. Este camino puede tener giros o subidas y bajadas, es libre, es vuestra vida y solo vosotros y vosotras conocéis la forma que tiene. Queremos que hagáis memoria y recordéis vuestra vida hasta aquí. Pero, por ahora, vamos a centrarnos sólo en los momentos que han sido buenos, bonitos... recuerdos que os alegran, que os ponen de buen humor, que os sacan una sonrisa, que son importantes para vosotros y vosotras porque son buenos. Podéis marcarlos como queráis: con un dibujo, con un cartel como si fueran señales en el camino, con una marca y escribiendo... Es vuestra decisión.”

Dejamos unos minutos para esto. Es importante que mientras hagan la línea de vida no nos paseemos entre las mesas, pues podríamos interferir en la actividad. Si hacen preguntas podemos responder. Si algún alumno o alumna dice que no recuerda nada de su infancia le podemos decir que marque lo que recuerde, aunque sea de más mayor. Podemos tomar nota mental de este hecho, porque podría ser un indicador de un suceso com-

plicado vivido prematuramente, aunque no siempre es así. También podría ocurrir que el alumno o alumna no dijera no recordar ningún suceso positivo. En este caso deberíamos comunicar al DEOP que la persona está en riesgo y, a su vez, validar al alumno o alumna como se ha indicado en apartados anteriores.

#### Después de 5 minutos, o cuando veamos que han acabado, les invitamos a continuar:

“Ahora te pedimos que, en ese mismo camino, marques los momentos difíciles, aquellos que, por lo que sea, hayan sido duros. Y que pienses (o incluso escribas) qué hiciste para superar esos momentos o quién estuvo a tu lado y te ayudó a superarlo. Son momentos vitales que nos han podido resultar complicados (nota para quien guía la actividad: no dar ejemplos). Estos momentos del camino también pueden ser complicados, pero importantes, y con un sentido profundo para vuestras vidas. Por ejemplo (aquí sí que podemos dar este ejemplo): una escaladora puede sufrir mucho en la subida, pero cuando llega a la cima se siente plena. Podéis señalar esos hitos en otro color si lo preferís, o con el mismo, pero empleando otro sistema. Como queráis.”

Aquí es probable que necesiten algo más de tiempo. No dejamos más de 10-15 minutos para poder seguir con la actividad, aunque si vemos que están muy concentrados les iremos avisando cuando veamos que se acerca la hora de parar.

Una vez hayan terminado les animamos a compartir algún momento bueno (aquí no más de 1-2 minutos). Si vemos que les cuesta compartir podemos aportar alguno personal, de forma breve. Después pasamos a preguntarles: “¿Alguien podría compartir qué hizo para superar un momento difícil? No tiene que compartir el momento sino qué hizo para superarlo, o quién estuvo a su lado y le ayudó para salir adelante”

Este es un momento importante del taller. Debemos asegurarnos de que se respetan las intervenciones, animar a que participen, etc. Estamos especialmente atentos al alumnado que se encuentra cohibido, a quienes vemos que muestra preocupación o tristeza.

Una vez se haya compartido esto, les animamos a diferenciar entre lo que es afrontar un problema y evitarlo, o huir de él. Les podemos pedir que pongan ejemplos. Aquí podemos hablar de las salidas en falso que muchas veces encontramos: el alcohol, las drogas, el hacerse daño a uno/a mismo/a o incluso el quitarse la vida. Preguntas que podemos plantear:

¿Alguna vez te habías parado a observar los acontecimientos importantes de tu vida? ¿Cómo te has sentido haciéndolo? ¿Has conseguido afrontar estas experiencias? ¿Para qué crees que puede servir haberlas vivido y afrontado? ¿Han cambiado cosas en mí como resultado de haber vivido y afrontado estos acontecimientos importantes?

**La tercera parte del taller tendrá que ver con los mitos. Les presentamos 4 afirmaciones sobre el suicidio y les pedimos que digan si creen que son verdad o mentira y que den razones para ello:**

- Las personas que se suicidan son valientes/las personas que se suicidan son cobardes.

- Mi vida es mía y sólo me afecta a mí lo que haga con ella.

- Sólo las personas que tienen un trastorno mental se suicidan.

- Las personas que dicen que lo van a hacer sólo están llamando la atención y no lo hacen.

En esta parte del taller les escuchamos y después les damos información objetiva sobre estos mitos. (Ir al apartado "mitos sobre el suicidio").

Por último cerramos el taller dándoles las gracias por su implicación. Cerramos diciendo algo así: "Gracias por vuestra implicación en el taller. Es importante que lo que hemos hablado aquí se respete y no lo convirtamos en información fuera del aula. Y, sobre todo, es importante que, ahora que sabéis un poco más del resto, podáis ser apoyo entre vosotros y vosotras. Cuando otra persona comparte las cosas que le suceden, pasa de ser un rostro sin más a ser una persona con sus inquietudes, miedos, etc. A veces una palabra de apoyo, una palabra amable, un preguntar "¿cómo estás?" o simplemente decir "estoy aquí, cuenta conmigo" puede marcar una diferencia radical. Sabed que a vuestro alcance hay personas en las que podéis confiar: tutor o tutora, profesores o profesoras, personal de orientación, teléfonos de atención, etc. Os ayudarán a afrontar el problema para que podamos seguir adelante con todo lo difícil, pero también con todo lo bueno que puede tener la vida. Gracias."

**Cuestionario final:**

1. ¿Es para ti fácil comunicarte cuando tienes algún problema y pedir ayuda?

2. Tras la actividad de hoy, ¿quieres que te ayudemos en algo más? ¿en qué? Si no lo sabes expresar, basta con que escribas "sí, quiero que me ayuden".

### 6.2.3. 3ª SESIÓN INTERNA: Reunión PGS con el equipo docente.

Tras la evaluación y la primera actividad el/la PGS se pondrá en contacto con el centro para concertar una reunión con el tutor o tutora o con el D.O.E.P. En esa reunión el/la PGS proporcionará un pequeño informe de, por un lado, los resultados obtenidos en los cuestionarios y lo sucedido en el aula. Con estos informes se debe realizar un plan de actuación para el alumnado que se encuentren en una posible situación de riesgo de suicidio.



#### 6.2.4. 4ª ACTIVIDAD: "Piensa mal y te sentirás fatal"

En la siguiente actividad trataremos de observar cómo interaccionan entre sí los pensamientos y las emociones para desembocar en una u otra conducta con sus consecuencias.

Muchas veces nuestra conducta está condicionada por la intensidad de las emociones, por lo que tendremos que aprender a gestionarlas para tener una mayor sensación de control. Para explicarlo podemos utilizar un esquema con un ejemplo como este:

Situación	Emoción	Intensidad	Pensamiento	Conducta	Consecuencia
Me invitan a una fiesta, pero mi familia no me deja ir porque acaba demasiado tarde	Rabia	8	"Nunca me dejan hacer nada"  "Van a ir todas mis amistades y yo no"	Discuto con mi familia, pego un portazo y me encierro en la habitación para no verlos.	El clima en casa será más tenso, estaré enfadado y tardará más en bajar la intensidad de la emoción.

Atendiendo a la misma situación, que desata la misma intensidad emocional, lo que debemos tratar de modificar es el pensamiento para regular la emoción. Aunque es complicado, todo esto se trabaja como un entrenamiento. Lo primero y más importante es saber identificar en nuestro cuerpo la emoción para poder "parar" a tiempo y con más calma como vemos en el siguiente ejemplo:

Situación	Emoción	Intensidad	Pensamiento	Conducta	Consecuencia
Me invitan a una fiesta, pero mi familia no me deja ir porque acaba demasiado tarde	Rabia	8	"Puedo proponer otro plan para otro día con mis amistades"  "A lo mejor puedo ir un rato y volver antes"	Trato de negociar tranquilamente con mi familia la hora de vuelta, esperando a tener más tranquilidad para hacerlo. Busco otros planes alternativos	El clima en casa será tranquilo. Bajaré la intensidad de la emoción y estaré más receptivo/a para mantener una conversación.

Como vemos, todo cambia a partir del pensamiento, que a su vez hemos conseguido modificar gracias a que hemos prestado atención a nuestro estado emocional. Los pensamientos negativos vienen como consecuencia de esta intensidad que algunas situaciones nos provocan, por lo que hay que trabajar mucho la inteligencia y regulación emocional para acceder a una visión con mayor perspectiva de la situación acontecida.

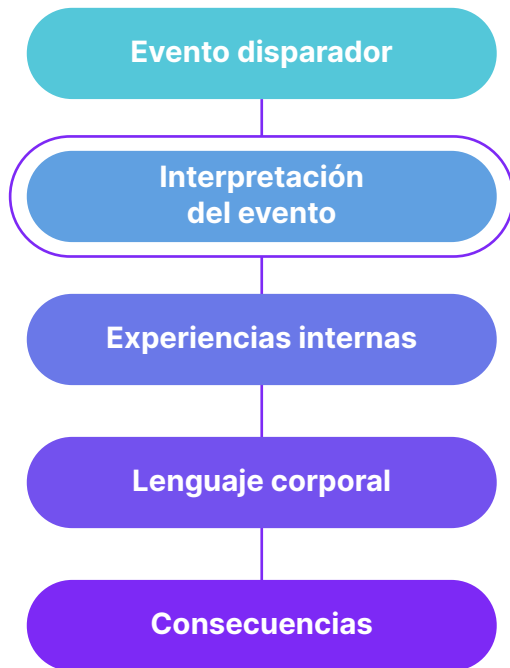
Esta explicación podremos hacerla junto con el alumnado, utilizando sus propios ejemplos para que puedan ver alternativas y alcanzar entre todos y todas una visión más amplia de las situaciones que les preocupan.



### 6.2.5. 5ª ACTIVIDAD: “¿Cómo me regulo?” (Teoría)

Se comienza la actividad explicando que la tarea de cambiar los pensamientos para regular la emoción, tal como veíamos en la primera actividad puede resultar muy complicada, por esto desglosaremos un poco más cómo debe hacerse.

Vamos a fijarnos en el siguiente modelo para entender el proceso que sigue desde que sucede el evento hasta que aparecen las consecuencias de nuestra conducta:



Como vemos, los pensamientos, juicios y evaluaciones que condicionarán nuestra conducta se encuentran inmediatamente después de suceder el evento. Todo sucede muy rápido. Este, recordamos, es el punto clave en el que debemos detenernos.

#### Pasos para cambiar nuestras reacciones emocionales:

##### 1. Verifica los hechos ocurridos

Valora únicamente los hechos sin tener en cuenta tu propia interpretación, trata de mirarlo “desde arriba”, evitando juzgarlos de una manera radical. Busca diferentes formas de interpretar lo ocurrido mirándolo desde diferentes enfoques. Imagínate afrontando el problema de forma adecuada.

##### 2. ¿Cuál es mi verdadero objetivo? ¿Qué necesito?

Trata de identificar realmente cuál es la mejor manera para resolver el problema, ¿qué necesito hacer para realmente sentirme bien?

##### 3. Lluvia de ideas

Piensa posibles soluciones. Tantas como puedas, trata de pensar cómo lo solucionarían también otras personas. Simplemente piensa otras opciones, no las rechaces de primeras.

##### 4. Elige la mejor solución

Trata de encontrar la mejor opción valorando las ventajas y desventajas.

##### 5. Actúa

Ponlo en práctica, si no funciona, intenta otra solución. Para verlo de forma práctica, tras la explicación, dividiremos a la clase en 5 grupos y poner un ejemplo de evento desencadenante. Puede ser un ejemplo de alguna situación real que se haya dado, siempre que sea controlable a la hora de trabajarlo con el grupo.

Cada miembro del grupo deberá tratar de ponerse en el papel y entre todos, siguiendo estos pasos, tratarán de valorar una forma más adecuada de actuar. Después, quien haga de portavoz de cada grupo explicará por qué han decidido que actuarían de esa manera, poniéndolo en común con los otros grupos. Como conclusión, encontraremos fácil hallar muchas diferencias tanto en la forma de interpretar lo ocurrido como en el enfoque de la resolución del conflicto y la forma de actuar.

### 6.2.6. 6ª ACTIVIDAD: “¿Qué es validar? Simpatía vs empatía”

Breve explicación/guía sobre la validación:

**1. Presta atención:** muestra interés mirando atentamente sin hacer otras cosas a la vez, manteniendo contacto visual, gesticulando para dar feedback a la otra persona (por ejemplo, asintiendo con la cabeza).

**2. Refleja lo que dice la otra persona:** trata de captar la idea que te intentan dar sin dar juicios de valor, pide aclaraciones si las necesitas y devuelve con tus palabras lo que hayas entendido (“entiendo que tienes un enfado por lo que ha ocurrido, ¿verdad?”).

**3. Observa el lenguaje no verbal:** trata de captar también otras formas de comunicación como los gestos faciales y el lenguaje corporal. Todo esto es comunicación.

**4. Muestra empatía:** intenta comprender lo que nos está transmitiendo la otra persona poniéndote en su lugar, teniendo en cuenta su historia personal, estado de ánimo, etc.

**5. Acepta:** entiende que pensamos y sentimos diferente. Cada persona tiene una realidad distinta y una historia, por eso la forma de interpretar las experiencias cambia según la persona que las vive.

**6. Igualdad:** trata de ser tú mismo/a, no subestimes ni alabes a los demás, solo trátale como a una/un semejante y trata de situarte en una posición equilibrada sin menospreciarle ni menospreciarte a ti mismo/a. No te compares.

#### PROCEDIMIENTO ACTIVIDAD:

Después de explicar y resolver dudas sobre esto, visionamos juntos el vídeo del siguiente enlace: (ejemplo validación alegría vs empatía) [https://www.youtube.com/watch?v=sZ\\_5NreO18g](https://www.youtube.com/watch?v=sZ_5NreO18g). Pedimos a la clase que reflexionen individualmente sobre él a través de las siguientes preguntas.

¿Crees que el elefante se ha sentido comprendido por Alegría (chica del pelo corto)? ¿realmente le está escuchando?

¿Y por Tristeza (chica con gafas)?

¿Cuál es la diferencia entre la empatía y la simpatía?

¿Crees que tratando únicamente de ser simpático y hacer reír al otro/a estamos validando sus emociones?

¿Recuerdas momentos en los que te hayas sentido invalidado/a por otras personas?

¿Recuerdas momentos en los que tú hayas invalidado a otra persona? ¿qué hiciste exactamente?

¿Harías o dirías algo diferente en otra ocasión? Si es así, ¿qué sería?

Todos necesitamos que nos escuchen y nos validen. ¿Hay personas en estos momentos que podrían necesitar tu ayuda?

¿Cómo te has sentido después de escuchar, validar y ayudar a alguien?

¿Y cuando alguien te ha ayudado a ti?

#### 6.2.7. 7ª ACTIVIDAD: Clarificando mis valores

OBJETIVO: sentido de la vida.

TIEMPO: 45 minutos.

TAMAÑO DEL GRUPO: ilimitado.

MATERIAL: aulas, sillas, folios, bolígrafos

PROCEDIMIENTO: para esta actividad necesitaremos bolígrafo y papel.

Con esta actividad, buscaremos que comprendan qué es lo más importante para ellos y ellas. Muchas veces tienen una desconexión de qué es lo que de verdad valoran en sus vidas. Tomar conciencia de ello facilitará que puedan comprometerse con aquello que es importante para ellos y ellas, y así potenciar un mayor sentimiento de que sus vidas tienen un sentido. Les podemos decir lo siguiente: "cierra los ojos. Toma conciencia de tu respiración durante un par de minutos. Ahora imagina que has ganado una beca para estudiar en el extranjero y tienes que despedirte de tu familia y de tus amistades. Visualiza quiénes van a esa fiesta.

Después de un rato, en la fiesta, se van acercando a ti las personas que consideras más importantes para decirte lo que más valoran de ti. ¿Qué te gustaría que dijeran? No es cuestión de que pienses en qué dirían hoy, sino en lo que te gustaría que dijeran. Piensa en el primero que se acerca. Visualízalo. ¿Qué te gustaría que dijera? (dejamos unos segundos). Ahora otro..., otro..., les dejamos un tiempo para que puedan ir imaginando".

Cuando hemos acabado la visualización les pedimos que pongan por escrito aquello que han pensado que les gustaría que dijeran. Después podemos hacer una puesta en común, no tanto de lo que han escrito como de si sienten que están cerca o lejos de eso que les gustaría, qué podrían hacer para comprometerse con ello, qué les dificulta conseguirlo, qué tendrían que dejar de lado, si es fácil o difícil, etc.

#### 6.2.8. 8ª ACTIVIDAD Una carta del futuro (Actividad)

OBJETIVO: reforzar el sentido de la vida.

TIEMPO: 45 minutos.

TAMAÑO DEL GRUPO: Ilimitado.

MATERIAL: Aula, sillas, folios, bolígrafos.

PROCEDIMIENTO: para alcanzar el objetivo de reflexionar sobre el sentido de la vida, vamos a tratar de que consigan contemplarse con cierta distancia. Esto ayuda a tomar sus emociones y pensamientos, e incluso problemas, con perspectiva, proyectarse en el futuro, etc.

Podemos decirles lo siguiente: quiero que imagines que tu yo del futuro, tu yo con 25 años, te escribe una carta. Es una carta de tu yo del futuro a tu yo del presente. ¿Qué te diría? Tienes 20 minutos para escribirla. La puesta en común de la actividad puede ir dirigida no a que lean en

voz alta la carta (hay que asegurarles desde el primer momento que no vamos a leer sus cartas y que no se pondrán en común en el aula) sino a que digan qué les ha hecho sentir, si les ha ayudado a tomar perspectiva, si hay algo de la carta que quieran compartir, etc.

### Diálogos socráticos

En las tutorías para 4º ESO, además de las actividades, vamos a tratar de fomentar, a través de diálogos socráticos, una reflexión individual sobre conceptos clave para el desarrollo psicosocial de los adolescentes. El "diálogo socrático o mayéutico" podríamos definirlo como un **debate guiado a través de preguntas donde se reflexiona conjuntamente, sin tratar de imponer nuestra visión**, de los diferentes conceptos que se exponen. Tratamos de generar dudas para que podamos entre todas las personas reflexionar, entender otros puntos de vista o darnos cuenta de nuestras contradicciones.

Es importante para esta actividad que exista un clima de respeto entre el alumnado y que dirijamos la actividad con la misma actitud de escucha activa y de reflexión.

La fenomenología, una escuela filosófica creada por Husserl, intentaba encontrar "la verdad objetiva" del mundo de las cosas que nos envuelven. Pronto se vio que era imposible conocer aquella realidad objetiva porque SEMPRE interviene nuestra experiencia a la hora de analizarla. Por eso, tenemos diversos puntos de vista. Estos filósofos comprendieron que la mejor manera de acercarnos a la realidad es la **"visión intersubjetiva": tratar de entender los puntos de vista de los demás y dudar del nuestro, lo que nos ayudará más a conocer "la verdad" de las cosas.**

Este concepto, al que en Psicología se le llama "intersubjetivismo" es la idea fundamental que debemos transmitir al alumnado para crear los diálogos.

A continuación, ponemos los temas a tratar en los diálogos, con ideas de preguntas, reflexiones o algunos enlaces a vídeos que ayuden a guiarlos. Las preguntas sirven como ejemplo, pero la idea es que vayan surgiendo nuevas preguntas por parte, también, del alumnado. **El objetivo no es que respondan "adecuadamente a las preguntas", sino que aprendan a hacerse bien las preguntas.** Por ello, reforzaremos todas las aportaciones que generen nuevos aspectos para reflexionar.

## 6.2.9. 9ª ACTIVIDAD: "Confianza-mentiras" (Diálogo socrático)

Enlace vídeo: libertad/confianza (<https://www.youtube.com/watch?v=Vm9QWiXPSS4>)

### Preguntas

- ¿Qué es la confianza? ¿y la confianza en uno/a mismo/a?

- ¿Qué necesitamos para poder confiar en alguien?

- ¿Qué es la autenticidad? ¿tiene que ver con la confianza?

- ¿Qué es la vergüenza? ¿alguien se atreve a decir algo de lo que se avergüence? ¿qué relación hay entre la vergüenza y la confianza?

- ¿En quién confías?

- ¿Qué son las mentiras? y ¿qué papel juegan en la confianza?

- ¿Cuándo y por qué pueden aparecer las mentiras?

- ¿Para qué es importante la confianza en los demás? ¿y en uno/a mismo/a?

### Reflexiones

- Carmen Martín Gaité: "se miente por incapacidad de pedir a gritos que los demás te acepten como eres".

- Nietzsche "No me molesta que me hayas mentado, sino que ahora ya no podré creerte".

## 6.2.10. 10ª ACTIVIDAD: "Libertad-responsabilidad" (Diálogo socrático)

### Preguntas

- ¿Qué es la libertad?

- ¿Qué otros conceptos deben estar ligados a la libertad? ¿respeto? ¿responsabilidad?

- ¿Hasta dónde somos libres?

- ¿Con qué actitud enfrentamos los problemas de nuestra vida? ¿somos libres de elegir la actitud con la que nos enfrentamos?

- ¿Qué es la responsabilidad? ¿cómo la relacionamos con la libertad?

### Reflexions

- Concepción Arenal: "Cuando la culpa es de todos, la culpa no es de nadie"

- Fernando Sabater: "No hay libertad sin responsabilidad. Son la cara y la cruz de una misma moneda. Hablamos de libertad cuando vamos a actuar y de responsabilidad cuando hemos actuado".

- Viktor Frankl: "Las circunstancias externas pueden despojarnos de todo menos de una cosa: la libertad de elegir cómo responder a esas circunstancias".

- Charlotte Bronte: "No soy un pájaro y ninguna red me atrapa. Soy un ser humano libre con una voluntad independiente"

### 6.2.11. 11ª ACTIVIDAD: "La Culpa/El perdón" (Diálogo socrático)

#### Preguntas

- ¿Qué es la culpa?

- ¿Para qué sirve? ¿Puedo hacer algo para solucionarlo? ¿puedo pedir perdón, no volver a hacerlo, reparar el daño hecho?

- ¿Me siento culpable de algo?

- Diferencia entre culpa y responsabilidad

- ¿Qué relación tiene con todo esto el perdón?

- ¿Qué necesitamos para poder perdonar a alguien?

- ¿A veces necesitamos perdonarnos a nosotros mismos? ¿Cuándo?

- Paz interior, ¿cuándo conseguimos perdonar y aceptar?

- Aceptación: qué cosas podemos intentar cambiar y qué cosas debemos aprender a aceptar.

#### Reflexiones

- J. Francisco Gallego: "el perdón es una decisión, un intercambio y requiere un compromiso". Perdonamos a cambio de algo. Por ejemplo: ante una infidelidad podemos ELEGIR si perdonamos o no a la pareja, pero probablemente vamos a necesitar que la pareja se comprometa a no volverlo a hacer. De nada sirve pedir perdón si no estamos dispuestos a comprometernos a cambiar.

- Verónica Roth: "tenemos que permitir que la culpa nos recuerde hacerlo mejor la próxima vez."

- Hanna Arendt: "el perdón es la clave para la acción y la libertad"

### 6.2.12. 12ª ACTIVIDAD: "Sentido de la vida" (Diálogo socrático)

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

#### Preguntas

- ¿Qué entendemos por "sentido de la vida"?

- ¿Cómo nos gustaría que nos recordaran cuando no estamos?

- ¿Qué diferencia hay entre felicidad y sentido de la vida?

- ¿Hemos encontrado un sentido en nuestra vida?

- ¿Hacer cosas por los demás puede ayudarnos a encontrar un sentido?

- ¿Es importante tener un "para qué" en la vida?

Tras ver este vídeo (<https://aprendemosjuntos.bbva.com/especial/los-cuatro-pilares-para-cultivar-una-vida-con-sentido-emily-esfahani/>) podemos responder a estas preguntas conjuntamente:

- ¿Cuáles son los pilares fundamentales que pueden ayudarnos a encontrar un sentido de la vida? Pon ejemplos de actividades o actitudes que puedan dar sentido a nuestra vida.

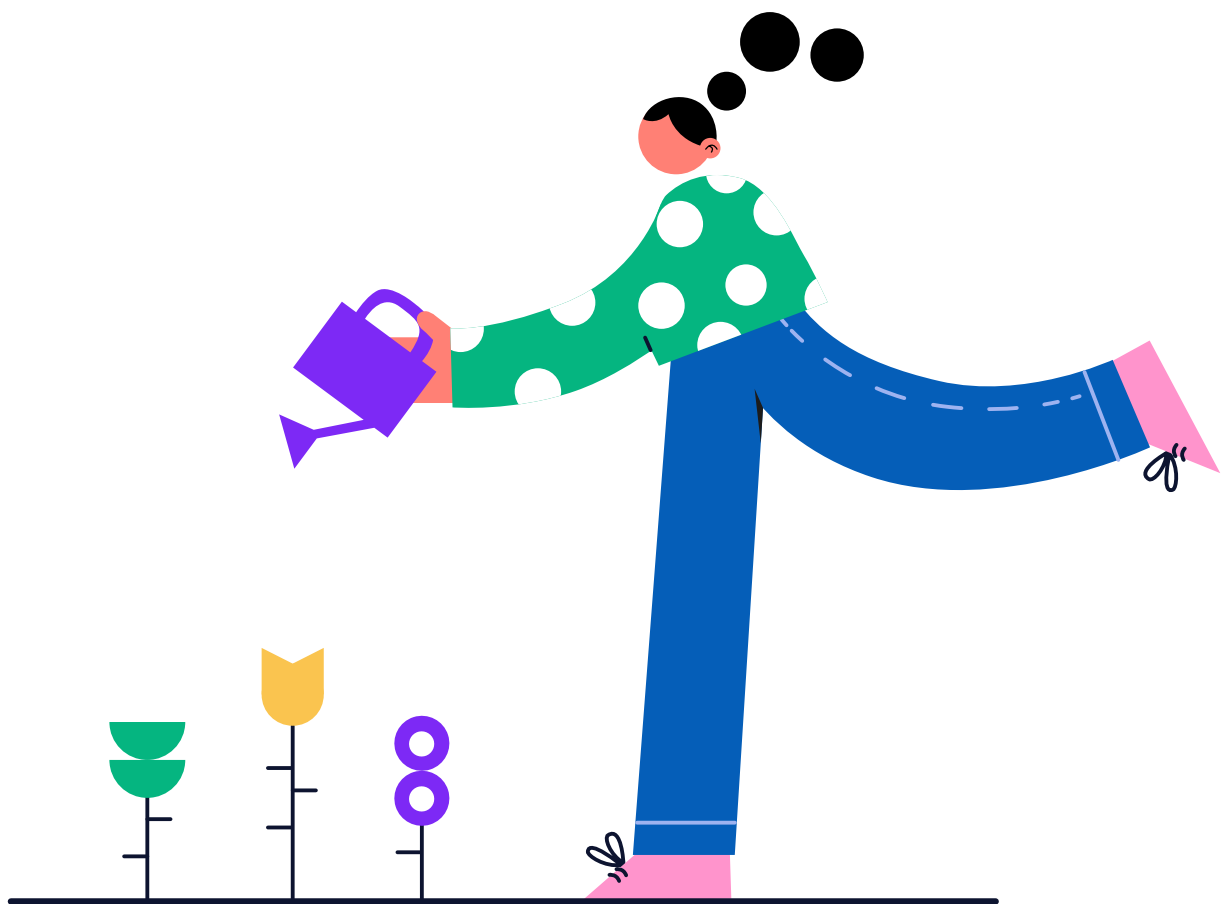
- Pon ejemplos de trascender, ir más allá de nosotros mismos y nosotras mismas.

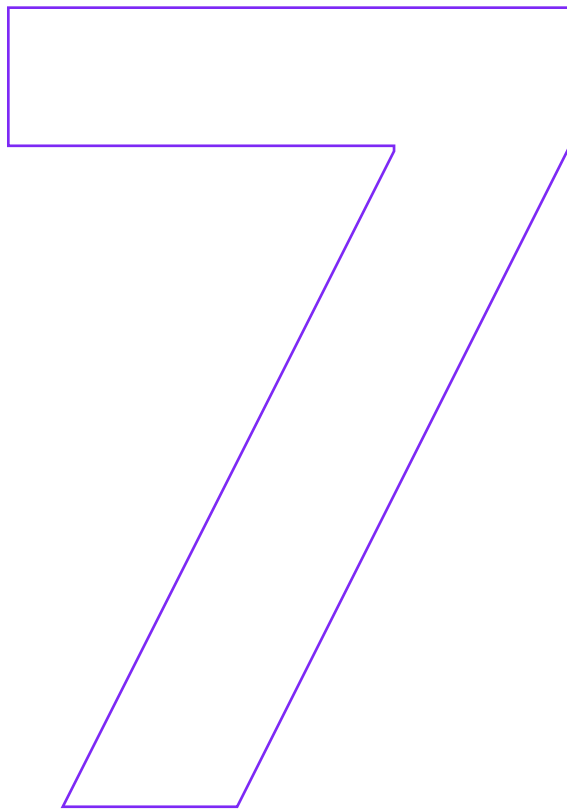
#### Reflexiones

- Anaïs Nin: "no hay un gran significado cósmico para todos; solo existe el significado que le damos a nuestra vida".

- Greta Garbo: "la vida sería tan maravillosa si supiéramos qué hacer con ella".

- Frankl: "la vida nunca se vuelve insoportable por las circunstancias, sino sólo por la falta de significado y propósito".





**ANEXOS**

Nombre y apellidos:

Colegio:

Clase:

A continuación, se te van a hacer una serie de preguntas, lee atentamente e intenta contestar de la forma más sincera posible. Si hay algo que no entiendes no dudes en preguntar.

### BHS (Escala de desesperanza de Beck)

La escala de desesperanza de Beck (Beck Hopelessness Scale, BHS)

	Verdadero	Falso
1. Veo el futuro con esperanza y entusiasmo.		
2. Quizás debería abandonar todo, porque no puedo hacer las cosas mejor.		
3. Cuando las cosas están mal, me ayuda pensar que no va a ser así para siempre.		
4. No puedo imaginar cómo va a ser mi vida dentro de 10 años.		
5. El tiempo me alcanza para hacer lo que más deseo hacer.		
6. En el futuro, espero tener éxito en lo que más me importa.		
7. El futuro aparece oscuro para mí.		
8. En la vida, espero lograr más cosas buenas que el común de la gente.		
9. En realidad, no puedo estar bien, y no hay razón para estarlo en el futuro.		
10. Mis experiencias pasadas me han preparado bien para el futuro.		
11. Más que bienestar, todo lo que veo por delante son dificultades.		
12. No espero conseguir lo que realmente quiero.		
13. Espero ser más feliz de lo que soy ahora.		
14. Las cosas nunca van a marchar de la forma en que yo quiero.		
15. Tengo gran confianza en el futuro.		
16. Como nunca logro lo que quiero, es una locura querer algo.		
17. Es poco probable que en el futuro consiga una satisfacción real.		
18. El futuro aparece vago e incierto para mí.		
19. Se pueden esperar tiempos mejores que peores.		
20. No hay razón para tratar de conseguir algo deseado, pues probablemente no lo logre.		



Seguidamente, has de responder a un cuestionario en el que debes:

→ Leer con sumo cuidado el enunciado principal (**en negrita**).

→ Decidir, de la escala que va de 1 a 7, en qué número te situarías, teniendo en cuenta lo que dicen los extremos (el recuadro 1 y el 7), en relación con el enunciado principal.

→ Rodear el número que corresponda, teniendo en cuenta lo anterior.

**Por favor, no te dejes sin responder ningún enunciado**

OPCIONAL EN 2º

### **PIL-A (Sentido de la vida)**

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

#### 1. Generalmente me encuentro:

1	2	3	4	5	6	7
Completa- mente aburri- da/o			Neutral			Exuberante, Entusiasma- da/o

#### 2. La vida me parece:

1	2	3	4	5	6	7
Comple- tamente rutinaria			Neutral			Siempre emocionante

#### 3. En la vida tengo:

1	2	3	4	5	6	7
Ninguna meta o anhelo			Neutral			Muchas me- tas y anhelos definidos

#### 4. Cada día es:

1	2	3	4	5	6	7
Exactamente igual			Neutral			Siempre nuevo y diferente

#### 5. Si pudiera elegir:

1	2	3	4	5	6	7
Nunca habría nacido			Neutral			Tendría otras nueve vidas iguales a éstas

#### 6. Después de retirarme:

1	2	3	4	5	6	7
Holgazanea- ría el resto de mi vida			Neutral			Haría las cosas emocionan- tes que siempre de- seé realizar

### 7. Mi vida es:

1	2	3	4	5	6	7
Vacía y llena de desesperación			Neutral			Un conjunto de cosas buenas y emocionantes

### 8. Al pensar en mi propia vida:

1	2	3	4	5	6	7
Me pregunto a menudo la razón por la que existo			Neutral			Siempre encuentro razones para vivir

### 9. Considero que mi capacidad para encontrar un significado, un propósito o una misión en la vida es:

Prácticamente nula			Neutral			Muy grande
--------------------	--	--	---------	--	--	------------

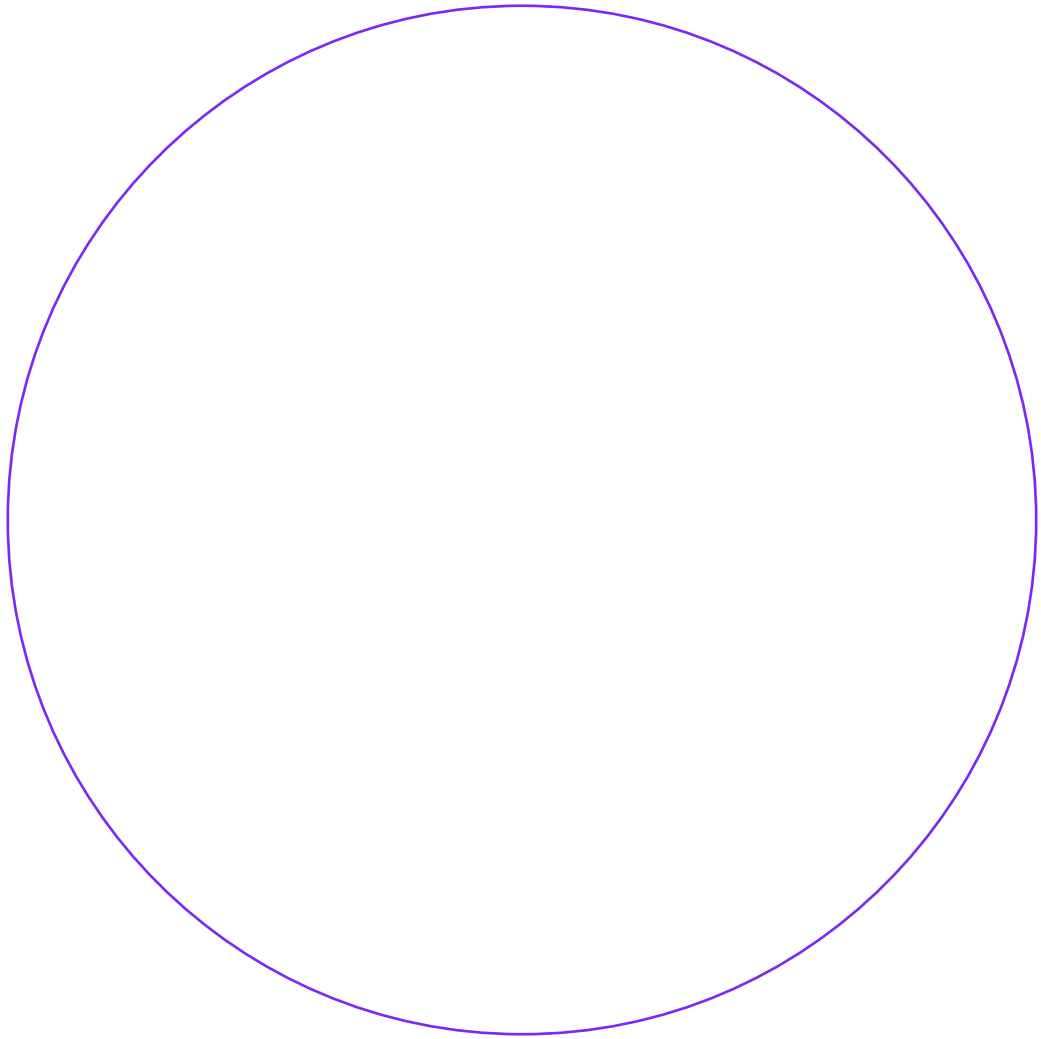
### 10. He descubierto:

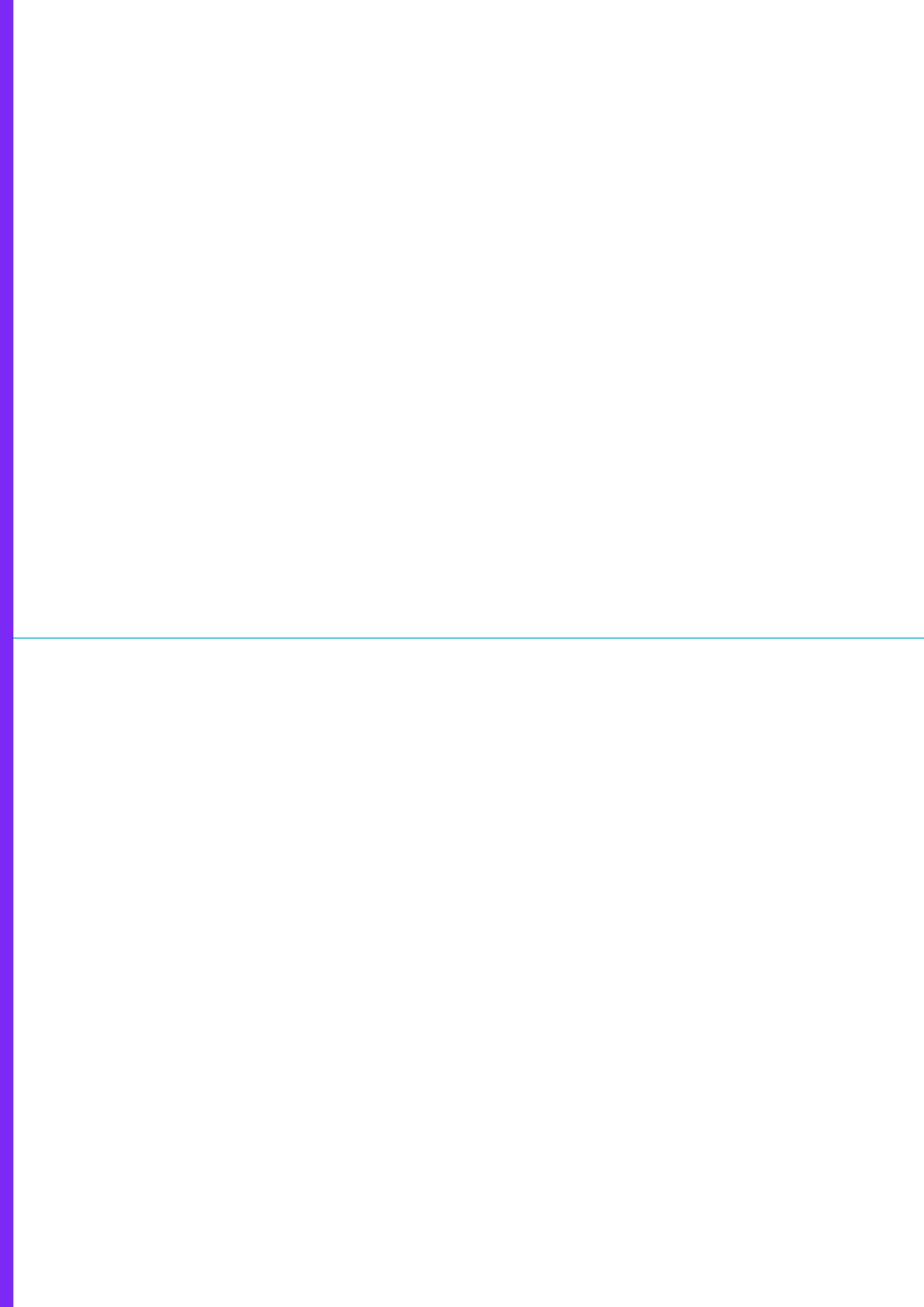
Ninguna misión o propósito en mi vida			Neutral			Ninguna misión o propósito en mi vida
---------------------------------------	--	--	---------	--	--	---------------------------------------

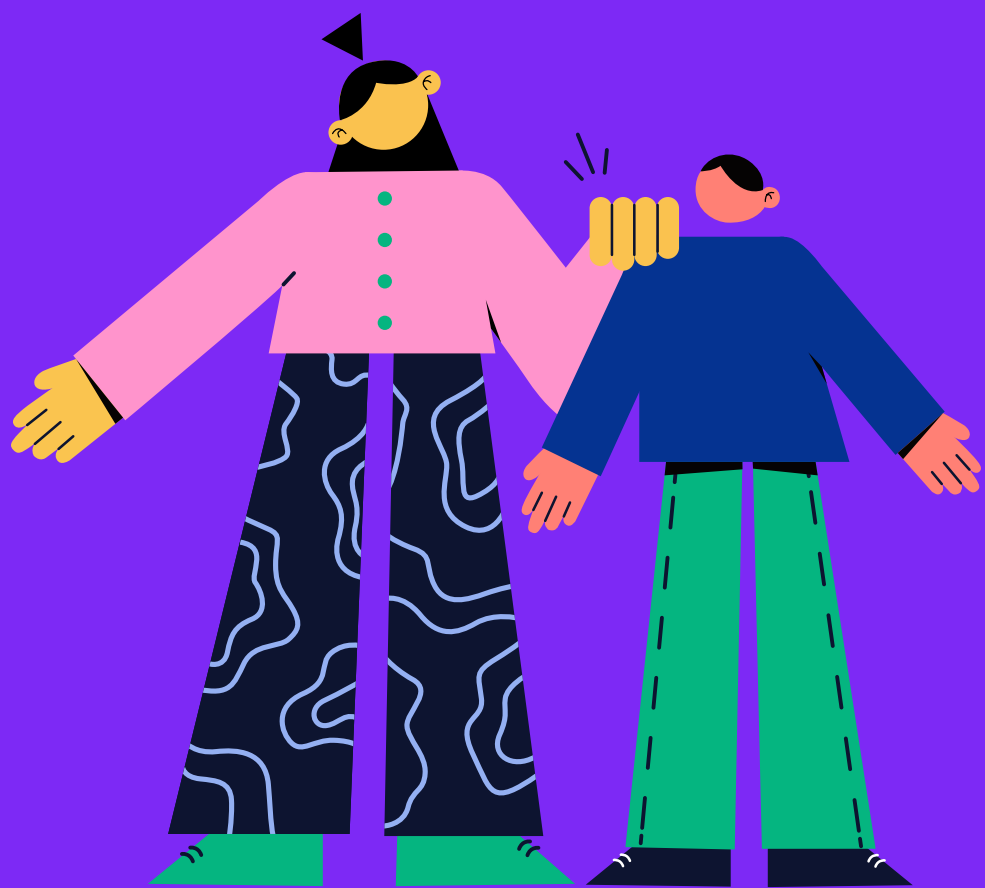
## BDI ( Adaptación de la escala de depresión de Beck)

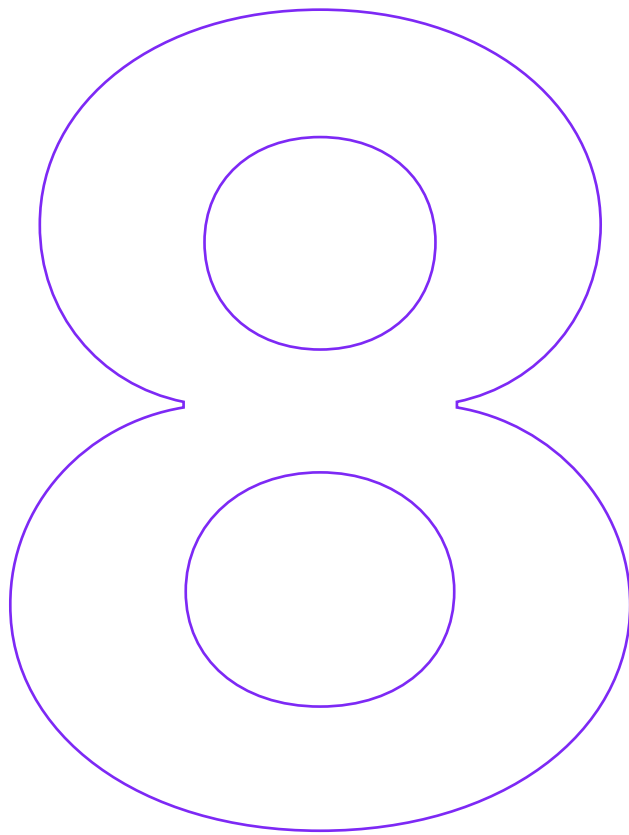
Señala si te has sentido de alguna de esta forma en las últimas dos semanas, incluyendo el día de hoy.  
Si es hoy escribe hoy.

1. No tengo ningún pensamiento de matarme.
2. He tenido pensamientos de matarme, pero no lo haría.
3. Querría matarme.
4. Me mataría si tuviera la oportunidad de hacerlo.









# BIBLIOGRAFÍA

- Brassai, L., Piko, B. F., y 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., y 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. y 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., y 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., y 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., y 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., & 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., y 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>

