

Apoyando el desarrollo de niños altamente sensibles

Editado por : M. Baryła-Matejczuk, M. Fabiani, R. Ferrer-Cascales

<u>INTRODUCCIÓN</u>	4
<u>PARTE I</u>	7
<i><u>Sensibilidad del procesamiento sensorial. Identificación de la alta sensibilidad</u></i>	7
<u>Rosario Ferrer-Cascales¹, Nicolás Ruiz-Robledillo¹, Natalia Albaladejo-Blázquez¹, Miriam Sánchez-Sansegundo¹, Manuel Fernández-Alcántara¹, María Rubio-Aparicio¹, Borja Costa-López¹</u>	7
<u>DEFINICIÓN, SIGNIFICADO Y CONCEPTOS: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA</u>	7
<u>CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS ALTAMENTE SENSIBLES</u>	10
<u>RECOMENDACIONES PARA PADRES Y MAESTROS</u>	18
<u>CONCLUSIONES</u>	18
<u>REFERENCIAS</u>	20
<u>PARTE II</u>	26
<i><u>Educación y apoyo para educadores y maestros de niños altamente sensibles</u></i>	26
<u>Monika Baryła-Matejczuk¹ y Małgorzata Artymiak¹</u>	26
<u>¹ Universidad de Economía e Innovación en Lublin, Polonia</u>	26
<u>LA IMPORTANCIA DEL MEDIO AMBIENTE PARA EL DESARROLLO DE NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES</u>	26
<u>INVESTIGACIÓN QUE EVIDENCIA LA IMPORTANCIA DEL ENTORNO EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DE NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES</u>	28
<u>APOYO A NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES EN EL SISTEMA EDUCATIVO</u>	31
<u>APOYAR A LOS NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES EN EL CONTEXTO DE LAS FUNCIONES QUE CUMPLE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LA PRIMERA INFANCIA: DIRECTRICES PARA EL TRABAJO</u>	38
<u>REFERENCIAS</u>	46
<u>PARTE III</u>	49
<i><u>Educación y apoyo a los padres de niños altamente sensibles</u></i>	49
<u>Gabriela Dumitriu, Veronica Cristea, Alexandra Dudu, Carmen Comşa, Carmen Dolores Goşa, Expert Psy Association</u>	49
<u>¿QUÉ PODEMOS NOTAR COMO PADRES DE NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES</u>	49
<u>ASPECTOS QUE PUEDEN TENER UN GRAN IMPACTO EMOCIONAL EN LAS PAS</u>	50
<u>NECESIDADES EMOCIONALES BÁSICAS DE LOS NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES</u>	52
<u>CRIANZA DEL NIÑO ALTAMENTE SENSIBLE</u>	54
<u>UN MÉTODO ESPECÍFICO PARA LOS PADRES DE NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES</u>	56

<u>ACTIVIDADES RECOMENDADAS PARA NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES</u>	58
<u>PARTE IV</u>	63
<u><i>Estrategias Educativas basadas en evidencias sobre el modelo de “embodiment” para promocionar el bienestar de niños altamente sensibles</i></u>	63
<u>Maria Fabiani</u>	63
<u>Investigadora Independiente y entrenadora “mente-cuerpo” certificada</u>	63
<u>SENSIBILIDAD DEL PROCESAMIENTO SENSORIAL, CEREBRO, CUERPO Y ESPACIO.</u>	63
<u>LA ARQUITECTURA DE LA EDUCACIÓN CORPOREIZADA PARA NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES</u>	66
<u>LA CONCIENCIA DE SER ALTAMENTE SENSIBLE. MINDFULNESS Y BIENESTAR ENCARNADOS PARA NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES.</u>	72
<u>CUIDANDO A LOS EDUCADORES Y CUIDADORES. LA REGLA DE LA MÁSCARA DE OXÍGENO.</u>	80
<u>REFERENCIAS</u>	82

INTRODUCCIÓN

Este estudio es el resultado de una colaboración internacional de investigadores y profesionales que se han fijado el objetivo común de desarrollar un enfoque orientado al apoyo para niños altamente sensibles en su entorno inmediato.

La alta sensibilidad es un rasgo temperamental que caracteriza a alrededor del 20% de la población. Las investigaciones confirman que las personas altamente sensibles procesan la información y los estímulos provenientes de su entorno de manera más intensa y profunda que otras. Estos individuos son más sensibles, tanto a las experiencias positivas como a las negativas. Según Elaine N. Aron (2013), autora del concepto de alta sensibilidad, el número de individuos caracterizados por una alta sensibilidad es demasiado elevado para tratar el rasgo como cualquier otro rasgo, pero demasiado pequeño para que estos individuos puedan ser comprendidos y apoyados por su entorno de forma adecuada. El rasgo adquiere un significado especial cuando hablamos de niños. Para los niños altamente sensibles, las condiciones de desarrollo inadecuadas pueden resultar particularmente negativas y, en consecuencia, afectar su futuro. El adulto juega un papel clave en la creación de condiciones para el desarrollo del niño y es la principal fuente de apoyo. Las siguientes partes, por lo tanto, tratan el tema de las condiciones que apoyan al niño de acuerdo con su entorno inmediato: los padres que crían al niño, los especialistas que trabajan con el niño y la institución (escuela, jardín de infancia) que crea las condiciones para el desarrollo.

El libro está dirigido principalmente a los especialistas que trabajan diariamente con niños de 3 a 10 años (profesores, educadores, psicólogos, pedagogos), así como a aquellos que, por sus intereses o responsabilidades profesionales, se involucran en el apoyo a los niños. Dado su contenido, el estudio puede ser de utilidad para los estudiantes de psicología y pedagogía. También recomendamos el libro a los padres. Aunque nos damos cuenta de que algunas partes del libro pueden ser difíciles de leer en algunos lugares, estamos convencidos de que el conocimiento y la orientación que contiene brindarán beneficios tanto en una comprensión más completa de la naturaleza de la sensibilidad como en el apoyo efectivo a los niños.

El libro consta de cuatro partes, que sistematizan los conocimientos sobre el funcionamiento de un niño altamente sensible e indican la importancia del entorno en el que se desarrolla el niño. Cada parte comienza con una introducción que resume los conocimientos sobre el tema. Un párrafo presenta fundamentos conceptuales de alta sensibilidad, respaldados por información de los hallazgos de la investigación y el conocimiento existente. En consecuencia, se hace referencia a las dimensiones prácticas de la información: los autores

buscan responder a la pregunta de cómo poner en práctica los conocimientos sobre el funcionamiento de niños altamente sensibles. Cada sección se resume con viñetas breves o consejos sobre cómo trabajar con un niño muy sensible.

La primera parte, SENSIBILIDAD DEL PROCESAMIENTO SENSORIAL, introduce el tema de la sensibilidad (su significado y definición), así como los aspectos específicos del comportamiento de las personas altamente sensibles. Caracteriza el funcionamiento de un niño sensible en las esferas física, emocional, cognitiva e interpersonal. El último párrafo intenta resumir la información más importante.

En línea con el objetivo de nuestro trabajo, el apoyo adecuado a los niños altamente sensibles debe comenzar con la identificación de rasgos, en primer lugar. Para empezar, es necesario identificar si estamos ante un niño altamente sensible. La identificación inicial de los rasgos de temperamento suele basarse en el análisis de la conducta, que en el caso de niños altamente sensibles puede confundirse en el cuadro clínico con trastornos como hiperactividad, trastorno de integración sensorial, trastornos del espectro autista, entre otros. La competencia para identificar el rasgo (diagnóstico positivo) debe ser el comienzo del proceso de apoyo a los niños altamente sensibles, sus familias y su entorno inmediato.

La siguiente parte del libro comprende los contenidos orientados a la EDUCACIÓN Y APOYO DE NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES. En la investigación sobre el desarrollo infantil, se presta especial atención al papel de las condiciones para el desarrollo y la importancia de una estimulación adecuada. La fuente de estímulo para un niño pequeño es su entorno inmediato, especialmente el hogar familiar, y luego el jardín de infancia y la escuela. Cuanto más pequeño es el niño, más crucial para el desarrollo es la importancia de la estimulación ambiental y, por lo tanto, la calidad del medio ambiente. En primer lugar, se debe prestar atención a la creación de condiciones para el desarrollo del niño. Este contacto educativo requiere la participación tanto del educador como del niño. En consecuencia, es la figura del educador, maestro, cuidador y sus habilidades las que crean las condiciones que fomentan el desarrollo del niño.

La tercera parte del libro, EDUCACIÓN Y APOYO PARA PADRES DE NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES, proporciona la perspectiva de los padres. Describe información que es útil para comprender las características del niño, incluidos los aspectos del funcionamiento del niño que pueden ser un desafío para los padres. Se presta especial atención al ámbito emocional del funcionamiento del niño, los desafíos de la crianza de los hijos, así como los métodos específicos de trabajo con el niño. La sección concluye con sugerencias de actividades recomendadas para trabajar con niños altamente sensibles.

La cuarta parte, ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN CORPOREIZADA BASADAS EN LA EVIDENCIA PARA PROMOVER EL BIENESTAR DE LOS NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES, presenta un marco y estrategias prácticas, basadas en la investigación psicológica y neurocientífica, para entender cómo la educación corporeizada facilita la regulación y un sentido integrado del yo, y, por lo tanto, contribuye a la salud y el bienestar de los niños altamente sensibles. El conocimiento y las habilidades para apoyar a los niños altamente sensibles también son esenciales para otros adultos que son importantes en la vida del niño. El contenido del área de sensibilidad temperamental del niño y las habilidades para apoyarlo podrían mejorar las actividades de prevención de la escuela, especialmente en la prevención universal. En este sentido, el diseño del apoyo a los niños altamente sensibles no consiste en modificar sus características. El trabajo consciente no implica interferir con el rasgo, aceptándolo como una dificultad o un problema a tratar, sino en proporcionar condiciones en las que los niños altamente sensibles tengan igualdad de oportunidades para desarrollar su potencial.

PARTE I

Sensibilidad del procesamiento sensorial. Identificación de la alta sensibilidad

Rosario Ferrer-Cascales¹, Nicolás Ruiz-Robledillo¹, Natalia Albaladejo-Blázquez¹,
Miriam Sánchez-Sansegundo¹, Manuel Fernández-Alcántara¹, María Rubio-Aparicio¹,
Borja Costa-López¹

¹Departamento de Psicología de la Salud. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Alicante

Resumen La sensibilidad del procesamiento sensorial se ha determinado como un rasgo de personalidad que se caracteriza por la percepción, el procesamiento y la interpretación de estímulos internos y externos. Por lo tanto, este rasgo ha sido considerado por algunos estudios de investigación recientes desde diferentes perspectivas. Aunque existe una falta de precisión en la terminología, algunos artículos han demostrado que la sensibilidad del procesamiento sensorial no puede considerarse un trastorno. Por tanto, este rasgo muestra diferentes formas de manifestación en diferentes esferas de la vida: física, cognitiva, emocional e interpersonal. De hecho, en cada esfera podemos encontrar varias características de la sensibilidad del procesamiento sensorial y su manifestación en función del nivel. A pesar de que en algunos casos este rasgo se ha asociado con un bienestar, salud y calidad de vida deficientes, las investigaciones informan que la sensibilidad tiene una variedad de grados que puede conllevar resultados positivos en la población general. Este capítulo presentará una definición de la sensibilidad del procesamiento sensorial, un resumen de las características de la alta sensibilidad, algunos enfoques teóricos y recomendaciones para padres y maestros que están en contacto con niños altamente sensibles.

Palabras clave: sensibilidad al procesamiento sensorial, rasgo de personalidad, salud, esferas.

DEFINICIÓN, SIGNIFICADO Y CONCEPTOS: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

A lo largo de los años, la Sensibilidad al Procesamiento Sensorial (SPS) se ha definido como un continuo que representa las diferencias individuales en relación con la percepción y el procesamiento de la información, dependiendo de las experiencias biográficas y el contexto

(Aron y Aron, 1997, citado en: Greven et al., 2019; Lionetti et al., 2018; Pluess, 2015). El término SPS ha sido descrito a partir de una amplia variedad de estudios como un rasgo fenotípico subyacente caracterizado por la capacidad de registrar y procesar los estímulos ambientales y su asociación con un procesamiento de información más profundamente cognitivo, sensorial y emocional; probablemente debido a un sistema nervioso central más sensible (Aron y Aron, 1997; Greven et al., 2019). De acuerdo con los supuestos de la teoría de la Sensibilidad Ambiental (Pluess, 2015), los humanos están programados para percibir, procesar y reaccionar de cierta manera a los estímulos ambientales. Esta forma de procesar los estímulos del entorno tiene una función necesaria para la supervivencia, ya que permitiría la adaptación al contexto (Pluess et al., 2018). Sin embargo, a pesar de que existe una predisposición neurobiológica orientada al desarrollo de esta función adaptativa en humanos, se han observado diferencias significativas en la forma en que las personas reaccionan a los estímulos ambientales, teniendo algunos individuos una mayor sensibilidad a ellos (Pluess, 2015). Así, parece estar demostrado que algunas personas son mucho más sensibles y reactivas al entorno y al contexto que otras, lo que las vuelve altamente sensibles (Belsky y Pluess, 2009; Ellis, Boyce, Belsky, Bakermans-Kranenburg y Van IJzendoorn, 2011, Greven, et al., 2019). Por lo tanto, este rasgo altamente sensible se ha relacionado con una mayor reactividad emocional y empatía, una mayor conciencia de las sutilezas ambientales y la facilidad de sobreestimulación (Acevedo et al., 2014; 2018; Aron, Aron y Jagiellowicz, 2012; Goldberg y Scharf, 2020; Homberg, Schubert, Asan y Aron, 2016; Pluess, 2015).

En este sentido, el término SPS se ha caracterizado de manera diferente por varios marcos teóricos. Por ejemplo, Belsky y Pluess (2009), desde una perspectiva de la psicología del desarrollo, proponen la teoría de la *susceptibilidad diferencial* (Pluess y Belsky, 2015) identificando que las diferencias individuales en la sensibilidad ambiental implican dos estrategias alternativas: plasticidad y adaptación. Desde este punto de vista, los genes están involucrados en la sensibilidad ambiental y podrían hacer que las personas sean más vulnerables a los estímulos ambientales. De hecho, el SPS ha sido investigado por algunos investigadores a partir de estudios neurobiológicos que han identificado varios marcadores genéticos, fisiológicos y conductuales de alta sensibilidad (Belsky y Pluess, 2016). En este sentido, se ha demostrado una asociación significativa entre el SPS tanto con la serotonina como con el sistema dopaminérgico (Chen et al., 2011; Licht, Mortensen y Knudsen, 2011). Los estudios de imágenes de resonancia magnética funcional (fMRI) señalan que los niveles altos de SPS están asociados con un mayor tiempo de reacción y activación de áreas del cerebro (como, por ejemplo, las regiones occipito-temporales izquierdas y temporales bilaterales) que se ocupan

del procesamiento visual de orden superior y la atención (Jagiellowicz et al., 2010). Asimismo, otros estudios de neuroimagen muestran qué áreas específicas del cerebro están implicadas en procesos afectivos y cognitivos. Específicamente, la ínsula es responsable de la integración sensorial y la conciencia; la circunvolución frontal inferior está relacionada con la empatía; la activación de la corteza cingulada está relacionada con los niveles de atención y preparación para la acción; y, finalmente, la corteza prefrontal dorsolateral también participa en el autocontrol cognitivo, la toma de decisiones y la autorregulación (Acevedo et al., 2014). Así, la teoría de *la Sensibilidad Biológica al Contexto* (Ellis & Boyce, 2011), basada en una perspectiva neurobiológica, explica las diferencias fisiológicas en la reactividad al entorno dependiendo de la capacidad de respuesta al estrés de los individuos. En este sentido, esta teoría determina que algunos individuos con mayor respuesta al estrés son más susceptibles a sufrir consecuencias negativas cuando se ven envueltos en entornos negativos (Ellis y Boyce, 2011).

Otros estudios sobre temperamento y rasgos de personalidad confirman, a partir de *la teoría de la personalidad de Eysenck* (Eysenck, 1967, Sargent, 1981), la existencia de una asociación positiva entre el SPS y el neuroticismo, así como una correlación positiva significativa con el Behavioral Inhibition System (BIS). (Aron y Aron, 1997; Greven et al., 2019; Homberg et al., 2016). Además, el SPS ha demostrado estar relacionado negativamente con el dominio de extraversión de la personalidad (Lionetti et al., 2018; Pluess et al., 2017). Por lo tanto, el SPS se considera un rasgo de temperamento más que un trastorno. A pesar de la probabilidad de presentar dificultades de comportamiento durante la infancia y la edad adulta cuando poblaciones altamente sensibles se ven envueltas en entornos adversos, que afectan negativamente su salud y bienestar, existen resultados positivos cuando se exponen a eventos positivos de la vida (destacando su carrera académica, especialmente en áreas creativas) (Booth, Standage y Fox, 2015; Kibe, Suzuki, Hirano y Boniwell, 2020).

La mayoría de los autores coinciden en que algunos niños y adolescentes parecen en general más sensibles que otros, lo que significa que están más influenciados por las características de su contexto de desarrollo (Pluess, 2015). Si bien el tema es relevante en términos de salud y sociedad, existe un vacío en la investigación para esclarecer este constructo, sus orígenes y las formas en que se puede modular.

Además, como se mencionó anteriormente, los antecedentes teóricos indican que el SPS está asociado con un procesamiento cognitivo, sensorial y emocional más profundo de la información percibida a partir de experiencias ambientales. Esto se basa y apoya en diferentes enfoques como *la teoría de la susceptibilidad diferencial*, *la teoría de la sensibilidad biológica al contexto* y *la teoría de la personalidad de Eysenck*. En resumen, parece que algunas

personas son mucho más sensibles y reactivas al entorno y al contexto que las rodea que otras, caracterizándolas como personas altamente sensibles (PAS). Las características de las PAS se describirán a continuación.

CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS ALTAMENTE SENSIBLES

Como se mencionó anteriormente, las personas altamente sensibles procesan la información y los estímulos ambientales con mayor profundidad que otras personas. A veces, las personas altamente sensibles (PAS) pueden ser malinterpretadas y clasificadas como personas hiperactivas, dramáticas, excéntricas, difíciles, tímidas, neuróticas, ansiosas o depresivas (Degnan y Fox, 2007; Fox, Henderson, Marshall, Nichols y Ghera, 2005). Sin embargo, es relevante resaltar que estudios recientes no lo consideran un “Trastorno del Procesamiento Sensorial” (TPS), ya que implica una condición en la que los individuos son hipersensibles a luces y sonidos, y presentarían dificultades en la integración de señales sensoriales (Acevedo, 2020). Como se indicó anteriormente, el SPS es un continuo, por lo que el rasgo tiene una variedad de grados y las personas pueden encontrar su propio umbral modulado por el entorno (Acevedo, 2020; Greven et al., 2019). En cualquier caso, el SPS no conlleva complicaciones de comunicación, socialización y movilidad, ni mala coordinación o desorientación de las señales sensoriales (Acevedo, 2020). Algunos estudios apoyan la idea de señalar el rasgo de temperamento fenotípico subyacente caracterizado por el conjunto de características de alta sensibilidad en cuatro dimensiones, creando un acrónimo denominado DOES, que significa: 1) Profundidad de procesamiento (gran cantidad de información detallada procesada en relación con un objeto, información o estímulo); 2) Sobreestimulación (procesar situaciones que incluyen las acciones y comportamientos de otras personas de manera más profunda y completa que sus compañeros); 3) Reactividad emocional (reacciones intensas a eventos de la vida emocionales tanto positivos como negativos); y 4) Estímulos sutiles (más conciencia de los detalles, sonidos sutiles, tacto, olfato y otros estímulos delicados) (Acevedo et al., 2014; Aron y Aron, 1997; Aron et al., 2012; Greven et al., 2019).

Sin embargo, a pesar de esta perspectiva negativa encontrando asociaciones entre la alta sensibilidad y los problemas de salud mental, existe un lado positivo de este fenómeno que hace que la alta sensibilidad se caracterice por aspectos positivos, no considerándola como una debilidad, deficiencia o enfermedad. Por lo tanto, se sabe que las PAS podrían lograr un desarrollo óptimo (Acevedo, 2020; Aron et al., 2012; Aron, 2020; Greven et al., 2019). Sin embargo, esta perspectiva es diferente a las otras que presentan correlaciones positivas entre

características de alta sensibilidad y problemas de salud mental (Aron, 2020; Greven et al., 2019).

Esta guía pretende hacer un análisis más profundo de las características más importantes de las PAS, en el área física, cognitiva, emocional y social, mostrando un perfil completo pocas veces mencionado anteriormente.

Area fisica

En particular, aunque *las características físicas* pueden comprender sensibilidad externa e interna, reacciones de malestar físico al entorno o dificultades para dormir, las PAS son individuos con capacidades de percepción sensorial excepcionalmente desarrolladas (Acevedo, 2020).

En cuanto a la reactividad física externa, son capaces de notar olores sutiles, sonidos, pequeños gestos, cambios en el tono de voz y otros estímulos delicados (Acevedo, 2020; Meyer y Carver, 2000). De hecho, ser más consciente de las amenazas y los daños puede evitar la exposición a ellos, aumentando así su salud y supervivencia, de modo que esta habilidad permite a las PAS estar más alerta a las oportunidades, los recursos y las recompensas (Acevedo, 2020; Aron et al., 2012). Además, tener una gran capacidad de memoria para recordar estos eventos adversos podría ser adaptativo y podría preparar a las personas para enfrentar situaciones similares en el futuro (Acevedo, 2020). Los resultados de estudios fisiológicos previos afirman que las PAS presentan un umbral de sensibilidad más bajo, por lo que están más preparadas para hacer frente a los cambios ambientales de forma aún más rápida y adaptativa que las no altamente sensibles. Por tanto, resulta en un factor de riesgo pero incluso protector en respuesta a un entorno hostil (Hartman y Belsky, 2018; Jagiellowicz, Zarinafsar y Acevedo, 2020).

Considerando la reactividad física interna, los estudios confirman que las PAS podrían sufrir fatiga física, especialmente si se encuentran envueltas en contextos altamente estimulantes durante un largo período de tiempo sin descanso. En este sentido, suelen prestar atención a cada estímulo percibido para poder responder de la forma más rápida y adecuada posible (Acevedo, 2020), aumentando su cansancio sensorial y físico. De hecho, las PAS presentan sensaciones corporales con mayor frecuencia e intensidad, como hambre o dolor, que las que no son altamente sensibles (Rappaport y Corbally, 2018). Además, es relevante enfatizar la existencia de diferencias fisiológicas en los sistemas de respuesta al estrés, como

una mayor producción de cortisol, presión arterial y reactividad inmune en PAS (Greven y Homberg, 2020).

Área cognitiva

Esta área está relacionada con la *cognición* y algunas características específicas de las PAS, como la inflexibilidad cognitiva, la sobrecarga cognitiva, el procesamiento cognitivo profundo, el perfeccionismo, la necesidad de control y los pensamientos de miedo / ansiedad (Weyn et al., 2019). Aunque algunas de estas características podrían tener consecuencias negativas, se está reconociendo gradualmente que la plasticidad neuronal inherente al SPS puede generar atributos positivos para las PAS, como una mayor creatividad, conciencia y apertura (Bridges y Schendan, 2019; Jagiellowicz et al., 2020). Además, las PAS tienen sueños vívidos y una rica imaginación, así como una tendencia a reflexionar sobre diversas actividades en detalle (Bridges y Schendan, 2019; Jagiellowicz et al., 2020).

A diferencia de las personas no-PAS*, las PAS pueden notar la diferencia al memorizar una gran cantidad de detalles de eventos, situaciones y fenómenos observados y también prestando atención a los elementos menos obvios de una situación a la que la mayoría de las personas no prestan atención; generalmente debido a un tiempo de procesamiento más profundo y prolongado de la nueva información en comparación con sus pares (Aron y Aron, 1997; Jagiellowicz et al., 2020). Esta ventaja les proporciona un aprendizaje más efectivo de sus propias experiencias y la capacidad de extraer conclusiones de las experiencias para aumentar también la eficacia (Acevedo et al., 2014).

Es importante resaltar que algunos factores cognitivos relacionados con el funcionamiento ejecutivo (como la atención, el control inhibitorio y la autorregulación) pueden moderar los efectos del temperamento de las PAS. Concretamente, la dimensión de autorregulación podría dividirse en control esforzado (la capacidad de cambiar voluntariamente la atención) y control inhibitorio (la capacidad de inhibir la respuesta dominante de uno). Además, los niños con alta sensibilidad que presentan altos niveles de inhibición conductual tienen menor riesgo de desarrollar ansiedad y otros problemas emocionales y exhiben un mayor control del desempeño. Además, en esta población se requieren acciones de esfuerzo para escapar de un factor estresante, ya que está relacionado con resultados positivos de salud mental (Boeke, Moscarello, LeDoux, Phelps y Hartley, 2017; Jagiellowicz et al., 2020; McDermott y Fox, 2010; Rothbart, Ellis, Rueda y Posner, 2003; Eisenberg, Downs, Golberstein y Zivin, 2009; White, McDermott, Degnan, Henderson y Fox, 2011). También se sabe que la alta sensibilidad se asocia a sufrir mayores niveles de estrés al realizar algunas actividades

cognitivas; pero incluso mostrando un desempeño más ansiosos en tareas perceptivas complicadas, las PAS las hacen más rápido y con mayor precisión (Gerstenberg, 2012). Por lo tanto, las PAS pueden lograr una mejor contienda de las consecuencias a largo plazo de sus propias acciones (Boterberg y Warryen, 2016).

Además, otros aspectos positivos de este rasgo son el análisis y la búsqueda de dependencias, la búsqueda de similitudes entre la situación actual y la anterior, la creación de asociaciones y el uso de comparaciones y esquemas figurativos. Sin embargo, este hecho puede implicar la presencia de algunas dificultades en la toma de decisiones por el procesamiento de demasiadas opciones (Acevedo, 2020). Este problema está directamente relacionado con el procesamiento profundo de la información ambiental, lo que demuestra una capacidad superior a la media en comparación con el grupo de pares (Greven et al., 2019). A pesar de las ventajas de esta función, las PAS pueden ser cautelosas para no llegar a una fatiga mental ya que, a diferencia de los que no son altamente sensibles, son más propensas a contraerla (Jagiellovicz et al., 2020).

En un entorno propicio, los niños altamente sensibles obtienen mejores calificaciones en la escuela, tienen actitudes morales más constructivas y pueden hacer uso de un vocabulario más elaborado que sus compañeros, estando aún más calificados (Aron, 2002; Pluess y Belsky, 2013). Por lo tanto, algunos autores indican que no solo se involucran en un pensamiento profundo, toman mejores decisiones, reflexionan sobre cuestiones espirituales y se involucran en un trabajo significativo, sino que también son místicos y más intuitivos (Acevedo, 2020; Aron y Aron, 1997; Aron et al. al., 2012).

Área emocional

Este campo está asociado a una experiencia profunda, expresión intensa y manifestación somática de emociones, altos niveles de estrés, apego a los objetos e interacciones emocionales con la naturaleza, el arte y los animales (Greven et al., 2019). El llanto, la hiperactividad, la fluidez y la actitud negativa se descubren como algunas reacciones emocionales típicas de las PAS (Acevedo, 2020). De hecho, algunos estudios afirman que los niveles de SPS están significativamente relacionados con la baja autoestima y la vergüenza, ya que se sienten “diferentes” y tienen miedo de ser incomprendidos como consecuencia de los prejuicios (Acevedo, Aron y Aron, 2018; Acevedo et al., 2018; Acevedo, 2020; Aron et al., 2010). Sin embargo, las PAS muestran aspectos emocionales positivos como la empatía y la sensibilidad hacia los demás, la intensidad en la vivencia de sentimientos y un sentido del humor inteligente (Aron et al., 2012; Acevedo et al., 2017; Acevedo, 2020).

La investigación también indica que las PAS muestran altos niveles de empatía ya que presentan ventajas emocionales como estar más en sintonía con sus propios pensamientos y emociones, son más conscientes de las emociones de los demás y más receptivos hacia los cambios ambientales. De hecho, los niños altamente sensibles pueden simpatizar con los estados de ánimo de otras personas más fácilmente. De ahí que estén “en sintonía” con los demás, específicamente, con sus familiares y personas cercanas (Nocentini, Menesini y Pluess, 2018; Slagt et al., 2018). De esta forma y más allá de la empatía, la alta sensibilidad ayuda a potenciar el entorno, ajustándolo y haciéndolo más cómodo para los demás, de modo que contribuya a experimentar menos caos (Acevedo, 2020). Esta es una clave importante para diferenciar la alta sensibilidad del trastorno del espectro autista (TEA) porque el primero está más preparado para percibir la tristeza, la ira y la alegría de alguien que las personas que no son altamente sensibles o TEA (Acevedo et al., 2014). Por lo tanto, estas características podrían permitir que los padres de niños con alta sensibilidad sean más empáticos y más conscientes de las necesidades de sus hijos, lo que facilita la estabilidad y la cooperación en las relaciones y la confianza entre las personas cercanas; ayudando a los niños altamente sensibles a adaptarse socialmente (Aron et al., 2019; McNamara y Houston, 2009). Si bien estas habilidades emocionales podrían otorgar beneficios tanto para las PAS como para su entorno, es necesario tener cuidado para no angustiarse demasiado, ya que las PAS no podrían desarrollar estrategias de afrontamiento adecuadas cuando se sienten emocionalmente abrumadas (Acevedo, 2020; Fehr y Rockenbach, 2004; Preston, Hofelich y Stansfield, 2013; Raghanti et al., 2018). Sin embargo, en un entorno favorable, los niños con alta sensibilidad logran niveles más altos de autorregulación y una mayor sensación de seguridad como resultado de experimentar el amor de sus familias (Aron, 2002; Pluess y Belsky, 2013). Por lo tanto, pueden considerarse personas empáticas y cariñosas (Acevedo, 2020).

Además, los altos niveles de empatía les permiten hacer frente a los sentimientos de otras personas y también son más capaces de identificar injusticias y defender a los percibidos como débiles (Acevedo, 2020; Aron et al., 2012). En este sentido, notan con mayor probabilidad el sufrimiento y el estrés de otras personas (por ejemplo: compañeros, familiares, extraños, en ocasiones incluso personajes de dibujos animados o películas y animales) (Acevedo, 2020). Este aspecto está relacionado con la activación de algunas áreas cerebrales que responden a la conciencia, la integración de información sensorial y la preparación para la acción en respuesta a estímulos sociales y emocionalmente evocadores (Acevedo et al., 2014; Acevedo et al., 2017).

Por tanto, las personas altamente sensibles reaccionan de forma más intensa a las imágenes que evocan tanto emociones agradables como desagradables (parecen reaccionar intensamente tanto a las experiencias negativas como a las positivas). De hecho, las PAS de las que se informó que habían tenido una infancia feliz respondieron de manera más intensa a las imágenes agradables (Jagiellowicz et al., 2010). Estos resultados proporcionaron evidencia del impacto positivo del entorno educativo del niño altamente sensible. Esta intensa percepción emocional tanto de emociones agradables como desagradables puede explicarse por el papel de áreas cerebrales como la ínsula y el sistema límbico que participan activamente en la reacción emocional de esta característica (Acevedo, 2014).

Área familiar y social

El área familiar y social puede ser la más relevante en cuanto a la alta sensibilidad. Esta dimensión es especialmente importante ya que las características del entorno en el que están involucradas las PAS determinan las características del perfil de estas personas. Esto se debe a la plasticidad inherente, característica de la sensibilidad ambiental, que permite que los individuos estén muy influenciados por su entorno, tanto "para bien como para mal" (Jagiellowicz et al., 2020; Slagt, Dubas, van Aken, Ellis, Dekovic, 2018). Aunque el rasgo en sí no es el síntoma, estos síntomas podrían surgir cuando las personas experimentan una exposición continua a entornos desadaptativos o estresantes. Concretamente, los estudios de rasgos de temperamento afirman que una infancia pobre se considera un factor de riesgo que precede a las consecuencias negativas emocionales del adulto (Aron et al., 2005; Aron, Aron, Nardone y Zhou, 2019; Jagiellowicz et al., 2020). Además, los estilos de crianza de los hijos se han investigado a este respecto. Esta variable puede influir en el comportamiento de los niños, entrenándolos en técnicas de autorregulación adaptativa para manejar tranquilamente sus emociones y pensamientos (Degnan y Fox, 2007). Asimismo, los estilos parentales positivos podrían promover la empatía y el comportamiento prosocial entre los niños, logrando una mayor adaptación social, a través del razonamiento con el niño, brindando calidez, apoyo, aceptación, capacidad de respuesta y autonomía (Eisenberg, Damon y Lerner, 2006; Hane, Cheah, Rubin y Fox, 2008; Hankin et al., 2011). Incluso los patrones de apego parental están relacionados con la calidad de vida de los niños y también con la sensibilidad sensorial, siendo mayor cuando los niveles de relaciones parentales inseguras con los niños pequeños son mayores. De hecho, un estudio anterior ha identificado que los padres que son muy sensibles facilitan estilos de crianza no óptimos, como los comportamientos de crianza permisivos,

autoritarios, menos cálidos y también controladores (Branjerdporn, Meredith, Strong y Green, 2019).

En las interacciones sociales, las PAS demuestran distracción social debido a la sobreestimulación antes mencionada, bloqueos mentales y falta de habilidades de comunicación para satisfacer sus necesidades. En comparación con los compañeros menos sensibles, en las PAS se nota una adaptación lenta a nuevas personas y situaciones debido al deseo de observarlos y reflexionar sobre ellos con atención. La alta sensibilidad a las sutilezas es una característica que las PAS puede utilizar en los deportes, la comunicación interpersonal, en la escuela, etc. Esta característica les facilita la interpretación de las expectativas, incluidas las de sus compañeros y profesores (Aron, 2002).

Además, esta población exhibe una alta reactividad a las recompensas y castigos sociales y a afrontar situaciones sociales que presentan miedo / ansiedad, evitan problemas y piensan en su culpa (Kibe et al., 2020; Pluess y Boniwell, 2015). Eso significa que las PAS pueden tener más influencia del entorno en el que está involucradas. Por lo tanto, como se indicó anteriormente, las PAS que crecen en condiciones adversas o de inhibición (particularmente durante la infancia) tienen más probabilidades de estar predispuestas a enfermar y sufrir consecuencias físicas y psicológicas negativas (Acevedo, 2020; Aron, Aron y Davies, 2005). Sin embargo, en un entorno de apoyo, los niños altamente sensibles logran niveles más altos de competencia social y estas condiciones les permiten beneficiarse de una educación y enseñanza positivas a diferencia de los niños que no son altamente sensibles (Aron, 2002; Pluess y Belsky, 2013). De hecho, el apoyo social es un factor que puede amortiguar las consecuencias para la salud mental de las PAS que sufrieron una infancia definida por maltrato u otros eventos vitales estresantes, promoviendo la resiliencia, incluso en presencia de un genotipo que se espera que confiera vulnerabilidad a los trastornos psiquiátricos (Pluess y Boniwell, 2015). Aunque las PAS son propensas a experimentar estrés, algunos estudios han demostrado la correlación positiva entre la alta sensibilidad y la resiliencia. Además, las PAS respondieron de manera más favorable a los programas de desarrollo de resiliencia de la escuela, lo que resulta en menos problemas de salud mental. Además, este tipo de programas obtienen un impacto positivo contra el bullying (Mitchell et al., 2011; Nocentini et al., 2018; Pluess y Belsky, 2010; Pluess y Boniwell, 2015).

RESUMEN DE CARACTERÍSTICAS DE ALTA SENSIBILIDAD

La Tabla 1 muestra un resumen de las características destacadas de los altos niveles de sensibilidad de procesamiento sensorial que se han mencionado anteriormente. Estas características se han clasificado en el área física, cognitiva, emocional y familiar y social.

Cuadro 1 . Resumen de las características de los altos niveles de sensibilidad de procesamiento sensorial.

Área física
Percepción sensorial altamente desarrollada
Percepción precisa de los estímulos olfativos, auditivos y visuales
Mayor conciencia de los elementos ambientales adversos
Área cognitiva
Creatividad, conciencia y apertura
Sueños vívidos e imaginación enriquecida
Gran memoria de eventos, situaciones y fenómenos observados
El comportamiento inhibido significa un bajo riesgo de desarrollar problemas de salud mental.
Capacidad superior a la media de procesamiento profundo de información ambiental
Ejecución rápida y precisa en tareas cognitivas
Área emocional
Empatía, simpatía e intensidad al experimentar sentimientos.
Concordancia con pensamientos y emociones.
Conciencia de las emociones de los demás.
Estabilidad, cooperación, confianza
Mayores niveles de autorregulación en entornos favorables.
Área familiar y social
Las experiencias de la infancia como factores importantes del comportamiento de las PAS
Niveles más altos de competencia social, educación y enseñanza.
Los estilos de crianza como una variable influyente

De hecho, según algunos estudios de investigación antes mencionados, prestando atención al lado positivo de este rasgo de personalidad, la alta sensibilidad podría categorizarse como una ventaja, señalándola como una virtud general (Aron, 2002; Pluess y Belsky, 2013).

RECOMENDACIONES PARA PADRES Y MAESTROS

De acuerdo con el enfoque de la psicología del desarrollo, es importante tener en cuenta las recomendaciones que se describen a continuación (Tabla 2). Así, para favorecer un adecuado desarrollo infantil del niño altamente sensible, seguir estas sugerencias puede contribuir al manejo emocional y la interacción social de estos niños. Además, la creación de un entorno de apoyo podría ayudar a conocerse a sí mismos y sus habilidades para afrontar con éxito los acontecimientos de su vida.

En el ámbito de la educación, los docentes tienen un papel central. Los niños de educación primaria y secundaria necesitan ayuda para alcanzar su máximo rendimiento en el mundo académico. Para lograr un desarrollo óptimo es relevante resaltar el trabajo con la validación de emociones y pensamientos. Además, es importante centrarse en la interacción social para facilitar la inclusión de estos niños. La Tabla 2 también presenta algunas estrategias para trabajar con niños altamente sensibles.

Cuadro 2 . Recomendaciones para padres y profesores de niños altamente sensibles.

Padres
Preste más atención a las necesidades de los niños a diario.
Comprenda, fomente y valide sus habilidades.
Mejore su autoestima y regulación emocional.
Facilite su propia identidad
Promueva un ambiente favorable para amortiguar eventos estresantes.
Profesores
Entrénelos para aprovechar sus fortalezas
Bríndeles herramientas para manejar su sensibilidad.
Hable con ellos a diario para dosificar la expresión emocional.
Facilite un entorno de confianza para mejorar las relaciones sociales con sus compañeros.
Valide sus pensamientos y emociones para expresarlos libremente

CONCLUSIONES

Tal y como se ha indicado previamente, la sensibilidad del procesamiento sensorial (SPS) se presenta en forma de continuo formado por diferentes grados y los individuos pueden mostrar una modulación de su propio umbral perceptivo en función de diferentes estímulos internos o externos (Acevedo, 2020; Greven et al., 2019). Además, DOES es un acrónimo creado para señalar que el rasgo de sensibilidad se manifiesta por el agrupamiento de cuatro

dimensiones: 1) Profundidad de procesamiento sensorial (gran cantidad de información detallada procesada en relación a un objeto, información o estímulo); 2) Sobreestimulación (procesar situaciones que incluyen las acciones y comportamientos de otras personas de manera más profunda y completa que sus compañeros); 3) Reactividad emocional (reacciones intensas a eventos de la vida emocionales tanto positivos como negativos); y 4) Estímulos sutiles (más conciencia de los detalles, sonidos sutiles, tacto, olfato y otros estímulos delicados) (Acevedo et al., 2014; Aron y Aron, 1997; Aron et al., 2012). Así, las personas altamente sensibles (PAS) perciben, registran, procesan e interpretan la información ambiental con mayor profundidad, manifestando resultados físicos, cognitivos, emocionales e interpersonales (Acevedo, 2020). Aunque algunos artículos brindan una visión negativa de los altos niveles de SPS, estudios de investigación recientes podrían asociarlo con un 'lado positivo' que hace que una alta sensibilidad se relacione con un rico bienestar y resultados de calidad de vida (Pluess, 2017; Iimura , 2021).

REFERENCIAS

- Acevedo, B.P. (2020). The basics of sensory processing sensitivity. In B. P. Acevedo (Ed.). *The Highly Sensitive Brain. Research, Assessment and Treatment of Sensory Processing Sensitivity* (pp. 1-15). DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818251-2.00001-1>.
- Acevedo, B.P., Aron, E.N., Aron, A. (2018). *Novel perspectives on Sensory Processing Sensitivity*. San Francisco, CA, USA: Association for Psychological Science Convention.
- Acevedo, B.P., Aron, E.N., Aron, A., Sangster, M.D., Collins, N. and Brown, L. (2014). The highly sensitive brain: an fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotions. *Brain and Behavior*, 4(4), 580–594. DOI: <https://doi.org/10.1002/brb3.242>
- Acevedo, B.P., Aron, E. N., Pospos, S. and Jessen, D. (2018). The functional highly sensitive brain: a review of the brain circuits underlying sensory processing sensitivity and seemingly related disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society Biological Sciences*, 373(1744). DOI: <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0161>
- Acevedo, B.P., Jagiellowicz, J., Aron, E., Marhenke, R., and Aron, A. (2017). Sensory processing sensitivity and childhood quality's effects on neural responses to emotional stimuli. *Clinical Neuropsychiatry*, 14(6), 359–373. DOI: <https://doi.org/10.1037/t00299-000>
- Aron, E.N. (2002). *The highly sensitive child: Helping our children thrive when the world overwhelms them*. New York: Broadway Books.
- Aron, E.N. (2020). Clinical assessment of sensory processing sensitivity. In B. P. Acevedo (Ed.). *The Highly Sensitive Brain. Research, Assessment and Treatment of Sensory Processing Sensitivity* (pp. 135-164). DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818251-2.00001-1>.
- Aron, E.N. and Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 345–368. DOI: <https://doi.org/10.1037//0022-3514.73.2.345>
- Aron, E.N., Aron, A. and Davies, K.M. (2005). Adult shyness: The interaction of temperamental sensitivity and an adverse childhood environment. *Personality and*

- Social Psychology Bulletin*, 31, 181–197. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167204271419>
- Aron, E.N., Aron, A. and Jagiellowicz, J. (2012). Sensory Processing Sensitivity: a review in the light of the evolution of biological responsivity. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 262–282. DOI: <https://doi.org/10.1177/1088868311434213>
- Aron, E.N., Aron, A., Nardone, N. and Zhou, S. (2019). Sensory Processing Sensitivity and the Subjective Experience of Parenting: An Exploratory Study. *Family Relations*, 68(4), 420–435. DOI: <https://doi.org/10.1111/fare.12370>
- Aron, A., Ketay, S., Hedden, T., Aron, E.N., Markus, H., and Gabrieli, J.E. (2010). Temperament trait of sensory processing sensitivity moderates cultural differences in neural response. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5, 219–226. DOI:
- Belsky, J. and Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 135(6), 885–908. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0017376>
- Belsky, J. and Pluess, M. (2016). Differential susceptibility to environmental influences in D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology* (3rd ed., Vol. 2, pp. 59–106). Wiley. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy202>
- Boeke, E.A., Moscarello, J.M., LeDoux, J.E., Phelps, E.A. and Hartley, C.A. (2017). Active avoidance: Neural mechanisms and attenuation of pavlovian conditioned responding. *Journal of Neuroscience*, 37(18), 4808–4818. DOI: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3261-16.2017>
- Booth, C., Standage, H. and Fox, E. (2015). Sensory-processing sensitivity moderates the association between childhood experiences and adult life satisfaction. *Personal and Individual Differences*, 87, 24–29. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.020>
- Boterberg, S. and Warreyn, P. (2016). Making sense of it all: The impact of sensory processing sensitivity on daily functioning of children. *Personality and Individual Differences*, 92, 80–86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.022>
- Branjerdporn, G., Meredith, P., Strong, J. and Green, M. (2019). Sensory sensitivity and its relationship with adult attachment and parenting styles. *PLoS One*, 14(1). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209555>
- Chen, C., Chen, C., Moyzis, R., Stern, H., He, Q., Li, H., Li, J., Zhu, B. and Dong, Q. (2011). Contributions of dopamine-related genes and environmental factors to highly sensitive personality: a multi-step neuronal system-level approach. *PLOS ONE*, 6(7). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0021636>
- Degnan, K.A. and Fox, N.A. (2007). Behavioral inhibition and anxiety disorders: Multiple levels of a resilience process. *Development and Psychopathology*, 19(3), 729–746. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579407000363>

- Eisenberg, N., Damon, W. and Lerner, R.M. (2006). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed.). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Eisenberg, D., Downs, M.F., Golberstein, E. and Zivin, K. (2009). Stigma and help seeking for mental health among college students. *Medical Care Research and Review*, 66(5), 522–541. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077558709335173>
- Ellis, B.J. and Boyce, W.T. (2011). Differential susceptibility to the environment: toward an understanding of sensitivity to developmental experiences and context. *Development and Psychopathology*, 23(1), 1–5. DOI: <https://doi.org/10.1017/s095457941000060x>
- Eysenck, H. (1967). Personality and extra-sensory perception. *Journal of the Society for Psychical Research*.
- Fehr, E., and Rockenbach, B. (2004). Human altruism: Economic, neural, and evolutionary perspectives. *Current Opinion in Neurobiology*, 14, 784–790.
- Fox, N.A., Henderson, H.A., Marshall, P.J., Nichols, K.E. and Ghera, M.M. (2005). Behavioral inhibition: Linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual Review of Psychology*, 56, 235–262. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.14153>
- Gerstenberg, F.X. (2012). Sensory-processing sensitivity predicts performance on a visual search task followed by an increase in perceived stress. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 496–500.
- Goldberg, A. and Scharf, M. (2020). How do highly sensitive persons parent their adolescent children? The role of sensory processing sensitivity in parenting practices. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(6), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265407520911101>
- Greven, C.U. and Homberg, J.R. (2020). Sensory processing sensitivity – For better or for worse? Theory, evidence and societal implications. In B. P. Acevedo (Ed.). *The Highly Sensitive Brain. Research, Assessment and Treatment of Sensory Processing Sensitivity* (pp. 51-74).
- Greven, C.U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E.N., Fox, E., Schendan, H.E., Pluess, M., Bruining, H., Acevedo, B., Bijtteeber, P. and Homberg, J. (2019). Sensory Processing Sensitivity in the context of environmental sensitivity: a critical review and development of research agenda. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 98, 287-305. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009>
- Hane, A.A., Cheah, C., Rubin, K.H. and Fox, N.A. (2008). The role of maternal behavior in the relation between shyness and social withdrawal in early childhood and social withdrawal in middle childhood. *Social Development*, 17, 795–811. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00481.x>

- Hartman, S., y Belsky, J. (2018). Prenatal stress and enhanced developmental plasticity. *Journal of Neural Transmission (Vienna)*, 125, 1759–1779. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00702-018-1926-9>
- Homberg, J.R., Schubert, D., Asan, E. and Aron, E.N. (2016). Sensory processing sensitivity and serotonin gene variance: insights into mechanisms shaping environmental sensitivity. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 71, 472–483. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.09.029>
- Iimura, S. (2021). Highly sensitive adolescents: The relationship between weekly life events and weekly socioemotional well-being. *British Journal of Psychology*.
- Jagiellowicz, J., Xu, X., Aron, A., Aron, E.N., Cao, G., Feng, T. and Weng, X. (2010). The trait of sensory processing sensitivity and neural responses to changes in visual scenes. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(1), 38–47. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq001>
- Jagiellowicz, J., Zarinafsar, S. and Acevedo, B.P. (2020). Health and social outcomes in highly sensitive persons. In B. P. Acevedo (Ed.). *The Highly Sensitive Brain. Research, Assessment and Treatment of Sensory Processing Sensitivity* (pp. 75-107).
- Kibe, C., Suzuki, M., Hirano, M. and Boniwell, I. (2020). Sensory processing sensitivity and culturally modified resilience education: Differential susceptibility in Japanese adolescents. *PLOS ONE*, 15(9). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239002>
- Licht, C.L., Mortensen, E.L. and Knudsen, G.M. (2011). Association between sensory processing sensitivity and the 5-HTTLPR Short/Short genotype. *Biological Psychiatry*, 69, 152S–153S.
- Lionetti, F., Aron, A., Aron, E.N., Burns, L.G., Jagiellowicz, J. and Pluess, M. (2018). Dandelions, Tulips and Orchids: evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive, and high-sensitive individuals. *Translational Psychiatry*, 8(24). DOI: <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>
- McNamara, J.M., and Houston, A.I. (2009). Integrating function and mechanism. *Trends in Ecology & Evolution*, 24, 670–675.
- Meyer, B. and Carver, C.S. (2000). Negative childhood accounts, sensitivity, and pessimism: A study of avoidant personality disorder features in college students. *Journal of Personality Disorders*, 14(3), 233–248. DOI: <http://doi.org/10.1521/pedi.2000.14.3.233>
- Mitchell, A.J., Chan, M., Bhatti, H., Grassi, L., Johansen, C. and Meader, N. (2011). Prevalence of depression, anxiety, and adjustment disorder in oncological, hematological, and palliative-care settings: A meta-analysis of 94 interview-based studies. *The Lancet Oncology*, 12(2), 160–174. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1470-2045\(11\)70002-X](https://doi.org/10.1016/S1470-2045(11)70002-X)
- Nocentini, A., Menesini, E. and Pluess, M. (2018). The personality trait of environmental sensitivity predicts children’s positive response to school-based antibullying

- intervention. *Clinical Psychological Science*, 6(6), 848–859. DOI: <http://doi.org/10.1177%2F2167702618782194>
- Pluess, M. (2015). Individual differences in environmental sensitivity. *Child Development Perspective*, 9(3), 138–143. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>
- Pluess, M. (2017). Vantage sensitivity: Environmental sensitivity to positive experiences as a function of genetic differences. *Journal of Personality*, 85, 38–50.
- Pluess, M. and Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality childcare. *Developmental Psychology*, 46(2), 379–390. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015203>
- Pluess, M. and Belsky, J. (2013). Vantage sensitivity: Individual differences in response to positive experiences. *Psychological Bulletin*, 139(4), 901–916. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0030196>
- Pluess, M. and Belsky, J. (2015). Vantage sensitivity: genetic susceptibility to effects of positive experiences. In Pluess, M. (Ed.), *Genetics of Psychological Well-Being*. Oxford University Press, Oxford, 193–210.
- Pluess, M. and Boniwell, I. (2015). Sensory-Processing Sensitivity predicts treatment response to a school-based depression prevention program: Evidence of Vantage Sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 82, 40–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.011>
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K.J., Krapohl, E., Aron, E.N. and Aron, A. (2018). Environmental sensitivity in children: development of the highly sensitive child scale and identification of sensitivity groups. *Developmental Psychology*, 54(1), 51–70. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0000406>
- Preston, S.D., Hofelich, A.J., and Stansfield, R.B. (2013). The ethology of empathy: A taxonomy of real-world targets of need and their effect on observers. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 488.
- Raghanti, M. A., Elder, M. K., Stephenson, A. R., Munger, E. L., Jacobs, B., Hof, P. R., ... Lovejoy, C. O. (2018). A neurochemical hypothesis for the origin of hominids. *PNAS*, 115(6), 1108–1116.
- Rappaport, M.B., Corbally, C., 2018. Evolution of religious capacity in the genus homo: trait complexity in action through compassion. *Journal of Religion & Science*, 53(1), 198–239. DOI: <https://doi.org/10.1111/zygo.12387>
- Rothbart, M.K., Ellis, L.K., Rueda, M.R. and Posner, M.I. (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of Personality*, 71(6), 1113–1143. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106009>
- Sargent, C.L. (1981). Extraversion and performance in ‘extra-sensory perception’ tasks. *Personality and Individual Differences*, 2, 137–143. DOI: [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(81\)90009-X](https://doi.org/10.1016/0191-8869(81)90009-X)

- Slagt, M., Dubas, J.S., van Aken, M.A.G., Ellis, B.J. and Dekovic', M. (2018). Sensory processing sensitivity as a marker of differential susceptibility to parenting. *Developmental Psychology*, 54(3), 543–558. DOI: <http://doi.org/10.1037/dev0000431>
- Weyn, S., Van Leeuwen, K., Pluess, M., Lionetti, F., Greven, C.U., Goossens, L., Colpin, H., Van Den Noortgate, W., Verschueren, K., Bastin, M., Van Hoof, E., De Fruyt, F. and Bijttebier, P. (2019). Psychometric properties of the Highly Sensitive Child scale across developmental stage, gender and country. *Current Psychology*, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00254-5>
- White, L.K., McDermott, J.M., Degnan, K.A., Henderson, H.A. and Fox, N.A. (2011). Behavioral inhibition and anxiety: The moderating roles of inhibitory control and attention shifting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(5), 735–747. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9490-x>

PARTE II

Educación y apoyo para educadores y maestros de niños altamente sensibles.

Monika Baryła-Matejczuk¹ y Małgorzata Artymiak¹

¹ Universidad de Economía e Innovación en Lublin, Polonia

Resumen El objetivo de esta parte es diseñar acciones de apoyo para niños y niñas altamente sensibles en su entorno inmediato. La parte 2 está dirigida a los profesores. La primera parte se ocupa de la importancia del medio ambiente para la crianza de niños altamente sensibles. Las cualidades del entorno externo, como el ruido y la sobrecarga sensorial, así como el apoyo experimentado por el niño, son importantes para su desarrollo. En condiciones de inadaptación, el niño experimentará dificultades para adaptarse, mientras que un apoyo óptimo facilita el desarrollo del propio potencial del niño (*Vantage Sensitivity*). La segunda parte describe la actitud óptima de los padres y cuidadores que trabajan con niños altamente sensibles, basado en la psicología humanista. Un niño altamente sensible es el receptor de los esfuerzos educativos de los padres. La realización de esas funciones requiere tener en cuenta las necesidades específicas de un niño altamente sensible y la adaptación de las formas de lograr esos objetivos. Debido a las formas específicas de experimentar la realidad y las respuestas individualizadas, los maestros a menudo consideran que un niño altamente sensible es difícil. Se requiere un esfuerzo de su parte para generar y desarrollar el potencial innato del niño.

Palabras clave: niño altamente sensible, entorno educativo, crianza, crianza humanista, sensibilidad ventajosa

LA IMPORTANCIA DEL MEDIO AMBIENTE PARA EL DESARROLLO DE NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES

En esta sección intentaremos explicar porque el entorno en el que se cría un niño muy sensible es particularmente importante. No hay duda de que esta es una verdad universal, porque para cada niño el entorno en el que se cría es importante. Crear las condiciones para un desarrollo adecuado es la definición de crianza. Sin embargo, los seres humanos (pero también

los animales) difieren en su sensibilidad a los estímulos ambientales positivos y negativos. Algunos son más sensibles, otros menos. Esto significa que para algunos, el entorno inmediato no será tan importante como para otros. Para los niños muy sensibles, la calidad del entorno en el que crecen es de particular importancia (cf. Aron 2002; Belsky 1997; Ellis y Boyce 2011; Greven et al. 2019).

Los niños altamente sensibles se caracterizan por rasgos que, si se malinterpretan, pueden conducir a intervenciones educativas ineficaces o incluso perjudiciales. Los niños altamente sensibles están atentos a los estados de ánimo de los demás, se frustran rápidamente (especialmente cuando tienen que hacer muchas cosas a la vez), son precisos, disciplinados, tratan de no cometer errores, les resulta difícil trabajar cuando están siendo observados o cuando están bajo presión (por ejemplo, tiempo, puntuación). Por lo general, observan primero y solo luego actúan. Algunos de ellos son especialmente hábiles (Rinn et al. 2018). Estos niños son más sensibles a su entorno y responden con reacciones emocionales y de comportamiento más fuertes (por ejemplo, llanto, disgusto, grito, tristeza, ira). Los niños altamente sensibles, cuando se enfrentan a demasiados estímulos, adoptan comportamientos que pueden confundirse con hiperactividad, trastorno por déficit de atención, trastorno del procesamiento sensorial o trastornos del espectro autista. El comportamiento de los niños altamente sensibles también se describe como timidez, retraimiento, miedo. Estos niños son más propensos al estrés y les resulta más difícil que sus compañeros aceptar los cambios en su entorno. Los niños altamente sensibles también se caracterizan por la creatividad, la intuición y el sentido del humor.

Por lo tanto, si miramos los detalles de las características y comportamientos mencionados anteriormente, surge la observación de que una alta sensibilidad puede ser tanto un factor de riesgo como un factor protector para el desarrollo normal del niño. La calidad del entorno inmediato del niño (entorno del hogar y entorno preescolar y escolar) juega un papel clave en la creación de las condiciones para el desarrollo adecuado de los niños. El apoyo adecuado a los niños les permite comprender y tratar la vulnerabilidad como su potencial en lugar de como un déficit o una carga. Esto no cambia la conciencia de los desafíos que enfrentan los cuidadores adultos, sin embargo, proporciona una descripción completa, mostrando la otra cara de la moneda.

El conocimiento en el campo de la psicología del desarrollo indica claramente que las experiencias de la primera infancia reflejan de manera especial el desarrollo futuro del niño. Durante este tiempo, el entorno inmediato juega un papel particularmente importante. Durante la primera infancia (también con vistas a la preparación para el trabajo escolar) es fundamental reconocer el potencial, las oportunidades y las dificultades del niño en

diferentes áreas de funcionamiento. La alta sensibilidad puede dificultar o retrasar la madurez en esta dimensión. El conocimiento de los recursos del niño permite gestionar el proceso educativo y de crianza de forma que se desarrollen, amplíen y modifiquen los recursos del niño, en lugar de centrarse en los déficits o las dificultades. Los supuestos en este libro, así como en el proyecto bajo el cual se está desarrollando, se basan en el concepto de Sensibilidad Ambiental (o sensibilidad al medio ambiente). Este es el contexto de los conceptos que explican las diferencias individuales en la capacidad de registrar y procesar los estímulos ambientales (Pluess 2015; Pluess et al. 2018; Pluess y Belsky 2010).

INVESTIGACIÓN QUE EVIDENCIA LA IMPORTANCIA DEL ENTORNO EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO DE NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES

Las investigaciones realizadas sobre la calidad del entorno educativo y la sensibilidad indican la ocurrencia de interacción. Estos estudios (por ejemplo, Aron y Aron 1997) encontraron que los adultos altamente sensibles que tienen una percepción de una infancia infeliz puntuaron más alto en las áreas de emocionalidad negativa e introversión social, mientras que los adultos altamente sensibles que experimentaron una infancia feliz no difirieron en la severidad de los rasgos antes mencionados de la población no altamente sensible (Aron y Aron 1997). El apoyo adecuado para los niños altamente sensibles también es particularmente importante desde la perspectiva de los hallazgos de otros estudios. Aron et al (2005) señalaron que en condiciones de un entorno educativo ineficiente, las personas altamente sensibles tienen más probabilidades de experimentar timidez, ansiedad y depresión. Por el contrario, un estudio de Liss et al. (2005) encontraron que el cuidado parental escaso e inadecuado para niños altamente sensibles se asoció significativamente con su depresión posterior (pro: Liss et al., 2008).

Los resultados del estudio de Aron, Aron, Nardone y Zhou (según: Greven et al., 2019) indican que en relación con la calidad de la influencia de los padres, se encontró que las madres altamente sensibles obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en el área de dificultades parentales y en "sintonía" con el niño (que indica que se da cuenta y responde a las necesidades del niño). El mismo estudio encontró que los padres altamente sensibles puntuaron más alto solo en 'sintonía'. Los hallazgos indican que es particularmente importante para los padres altamente sensibles tener formas efectivas de lidiar con la estimulación excesiva que viene con las responsabilidades de los padres.

Un estudio sobre la satisfacción con la vida adulta encontró que las personas con alta sensibilidad al procesamiento sensorial informaron una satisfacción con la vida

significativamente menor cuando las experiencias de la infancia fueron particularmente negativas, mientras que no se encontraron tales diferencias para las experiencias de la infancia positivas (Booth et al. 2015).

Los análisis de Boyce et al. (1995) realizado con niños altamente reactivos indican que estos niños en entornos escolares y domésticos estresantes tienen más probabilidades de enfermarse y sufrir más lesiones. Por el contrario, en entornos relativamente menos estresantes, se enferman o se lesionan con menos frecuencia que sus compañeros. El autor fue el primero en introducir la analogía de las flores, refiriéndose a los niños sensibles como orquídeas y a los niños no sensibles como dientes de león (Boyce 2019). En sus trabajos posteriores, (Lionetti et al., 2018) también se introdujo el término tulipanes, definiendo así a la mayor parte de la población, personas con sensibilidad media.

El segundo grupo de estudios que fundamenta y confirma la necesidad de planificar el apoyo a los niños altamente sensibles se relaciona con su funcionamiento en el entorno escolar. Según los investigadores (entre otros, Tillmann et al., 2018), la sensibilidad de procesamiento sensorial (SPS), como un rasgo temperamental que se asocia con un procesamiento de información más profundo, juega un papel importante en los contextos educativos. En un estudio realizado con niños de ascendencia alemana, los niños de séptimo y octavo grado respondieron preguntas en la escala HSP enriquecidas con preguntas adicionales sobre valores subjetivos relacionados con la escuela o autoeficacia relacionada con la escuela. Entre otras cosas, los resultados del estudio indican una relación negativa entre la sensibilidad y la efectividad escolar y las calificaciones de los estudiantes. A pesar de algunas críticas a los problemas metodológicos, los hallazgos de esta investigación enriquecen la literatura existente sobre SPS en el contexto escolar y brindan importantes implicaciones prácticas (Tillmann 2016). Otro estudio de Tillmann et al. (2018) se buscan respuestas sobre cómo el SPS afecta otras variables relacionadas con la escuela en los estudiantes. Con base en las características específicas que acompañan a la sensibilidad ambiental (como facilidad de sobreestimulación, profundidad de procesamiento), se asumió que el funcionamiento en el aula de la escuela sería más difícil para los estudiantes con mayor sensibilidad. La situación escolar a menudo implica ruido, cambios repentinos e impredecibles. No siempre es posible prepararse para ellos o retirarse y calmarse. Como resultado, los niños altamente sensibles pueden sentirse abrumados fácilmente por los estímulos externos. Esto, a su vez, puede provocar una sobreestimulación y, a largo plazo, posiblemente una disminución del bienestar y un deterioro del rendimiento escolar. También se señaló que no solo los factores externos (como el ruido) y la presión del tiempo dificultan que los estudiantes trabajen en estas condiciones

específicas. Además, son importantes los requisitos y tareas específicas a las que se enfrenta el alumno en el aula, como la situación de exposición (presentarse frente a toda la clase). Las condiciones y tareas enumeradas pueden obstaculizar significativamente el funcionamiento y, en consecuencia, causar efectos negativos en alumnos altamente sensibles. Los resultados del estudio de referencia sugieren que un entorno adverso puede llevar a las personas a experimentar emociones difíciles más adelante en la vida adulta (Aron et al., 2005; Tillmann et al., 2018). Es importante señalar que otros estudios (p. Ej., Pluess et al., 2017) indican resultados positivos cuando el entorno en el que se desarrolla el niño es de apoyo. Investigadores de la Queen Mary, Universidad de Londres (dirigidos por Michael Pluess) escriben sobre la vulnerabilidad que otorga una ventaja: la sensibilidad, indicando la característica como una ventaja general y analizándola en términos de resiliencia. Esta posición está respaldada, entre otros, por hallazgos de investigación que indican que los niños altamente sensibles responden positivamente a la intervención psicológica (Pluess y Boniwell, 2015).

Achermann (2013, después: Tillman, 2016) exploró cómo los adultos altamente sensibles perciben su tiempo en la escuela. Analizó los aspectos clave de la lección, mirando lo que, en retrospectiva, fue útil para el éxito escolar. Sus resultados fueron consistentes con los de Aron (2002). Los resultados de la investigación (por ejemplo: Achermann, 2013; Aron, 2002; Tillmann, 2016) indican que las personas altamente sensibles:

- Por lo general, no tienen problemas con las tareas escolares y tienen buenas calificaciones debido al procesamiento del contenido a un nivel más profundo.
- Se caracterizan por el perfeccionismo: esperan mucho de sí mismos.
- Prefiere un entorno de aprendizaje tranquilo y un ambiente propicio para la concentración y el trabajo.
- Prestan atención al entorno físico y sus aspectos, como los colores de las paredes de las habitaciones, la luz, la decoración.
- Prefieren que les enseñen a través de instrucción individual directa.
- No les gusta actuar frente a un grupo; sin embargo, si el maestro usa el trabajo en grupo y lo prefiere, prefieren trabajar con amigos en lugar de con personas que no conocen.
- En situaciones de sobreestimulación, pueden comportarse de formas que el profesor podría interpretar como baja motivación o déficit de atención.
- Sentirse incómodo en situaciones nuevas y desconocidas.
- Prefieren lecciones, reglas y rituales estructurados y repetitivos. En situaciones poco claras y no estructuradas, las personas sensibles pueden ponerse nerviosas, ansiosas y desequilibradas.

- A menudo están cansados después de la escuela.
- Prefieren un pequeño círculo de amigos; los grupos más grandes y los espacios grandes (como el comedor, el patio de la escuela) se perciben negativamente.
- A veces son víctimas de violencia escolar.
- Se ven afectados negativamente por los conflictos (las situaciones de conflicto les dificultan mantener la atención durante las lecciones e incluso después, cuando están en casa).

Los resultados de otros estudios sobre la retrospectiva y evaluación de diferentes situaciones durante el horario escolar, indican que las personas altamente sensibles calificaron la exposición al estrés, así como al ruido, como las más difíciles. El comportamiento positivo de los profesores, como la comprensión y la empatía, fue calificado como beneficioso. Los resultados confirmaron la suposición relacionada con el hecho de que las PAS son más propensas a experimentar tristeza, estrés, preocupación y, en general, emociones difíciles. Sin embargo, es interesante observar que los resultados de la investigación también indican que si la infancia de los individuos altamente sensibles fue feliz, en la edad adulta estos individuos fueron tan felices como sus pares no sensibles. Aron (2002) especula que los niños muy sensibles en condiciones favorables pueden beneficiarse más de la crianza y la enseñanza que sus compañeros menos sensibles.

APOYO A NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES EN EL SISTEMA EDUCATIVO

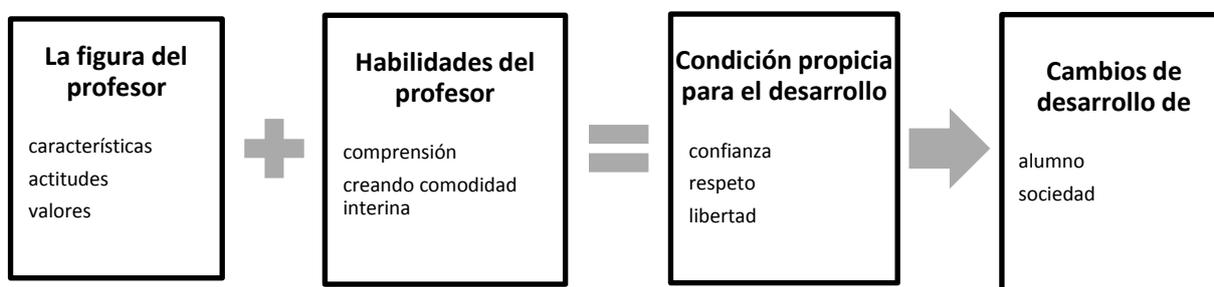
Los buenos profesores son la columna vertebral de las buenas escuelas; y por lo tanto, promover la formación de los profesores, mejorar sus conocimientos y habilidades es una de las mejores inversiones de tiempo y dinero que las autoridades locales y nacionales pueden hacer en educación (Baryła-Matejczuk, 2016). Los docentes son el eslabón más importante en el proceso de diseño de una educación de calidad y los resultados obtenidos por los estudiantes dependen de las competencias de sus docentes (IBE, 2014; Pitsoe y Maila, 2012; Turska, 2006 ; Zakaria y Daud, 2009). La profesión docente se caracteriza por trabajar con personas (principalmente niños y jóvenes) y su finalidad primordial es educar y formar. La esencia del trabajo del docente es el tratamiento subjetivo de los alumnos estimulando su desarrollo y llevándolos a la autoeducación y al autodesarrollo. Por tanto, el papel del profesor es crear las condiciones propicias para la autorrealización de los estudiantes. Es una enseñanza en la que el alumno es guiado e inspirado por el maestro que le asigna tareas de acuerdo con su propia visión

del desarrollo, y el contacto interpersonal cercano con el alumno (con el uso de procesos de participación e intercambio emocional) juega un papel importante. (Gaś, 2001; Şek, 2010; Zaborowski, 1986).

El objetivo general del trabajo educativo es apoyar el desarrollo integral del alumno mediante la implementación de las siguientes tareas: enseñanza, educación y formación de habilidades. La tarea principal del profesor es, por tanto, crear las condiciones para que el alumno active su tendencia actualizante (Roger, 2002), o en otras palabras, crear las condiciones para el desarrollo integral (Gaś, 1999, 2001, 2006).

A partir de los resultados de la investigación citados en el párrafo anterior, se puede concluir que el docente, como persona del entorno inmediato, crea condiciones y de sus competencias profesionales y personales depende de qué oportunidades de desarrollo recibirán los estudiantes. Esto plantea la cuestión de qué competencias debe poseer un profesor que apoya a un niño (a todos los niños), especialmente a uno altamente sensible. En trabajos del campo de la psicología y la pedagogía, se mencionan numerosas categorizaciones de competencias clave para el trabajo del profesor (cf. Kwaśnica, 1995). Sin embargo, teniendo en cuenta la especificidad del funcionamiento del niño altamente sensible y la definición anterior de crianza, el modelo humanista de apoyo al niño en el desarrollo y las características y habilidades resultantes del docente (educador) condicionando el clima de apoyo al desarrollo será presentado.

Este modelo adapta la fórmula de Brammer del proceso de ayuda para la relación educativa. Fue propuesto por ZB Gaś (1999) y tiene la siguiente forma:



Esquema 1. El proceso de crear condiciones que conduzcan al desarrollo del estudiante (después de Gaás, 1999, p. 11).

El docente juega un papel clave en el proceso de creación de condiciones para el desarrollo: sus habilidades y personalidad. En la relación educativa con el alumno, el docente-formador, utilizando sus rasgos individuales y ciertas habilidades, crea condiciones a través de las cuales el alumno puede actualizar su potencial de desarrollo. Esto sucede en una atmósfera de seguridad, confianza y respeto (Gaás, 1999). El objetivo de una relación de apoyo al desarrollo es ayudar a desarrollar las habilidades para hacer frente a situaciones difíciles de la vida de forma independiente y, por lo tanto, en última instancia, para ser autosuficiente. Un niño que experimenta condiciones propicias para el desarrollo, la libertad y el estímulo para realizar su propio potencial actuará de manera constructiva (Gaás, 1999).

En lo que respecta a las cualidades del docente, es importante que presente rasgos, actitudes y valores reales y auténticos en su relación con el alumno. Teniendo esto en cuenta, entre las habilidades del docente que propician la creación de condiciones para el desarrollo, las más importantes son aquellas que facilitan la comprensión del alumno y la creación de un clima de seguridad psicológica. Como resultado, el estudiante comienza a confiar en sus emociones, experiencias y fortalezas, a respetarse a sí mismo y a otras personas y a sentir. Además, tiene la oportunidad de experimentar la libertad en términos de las decisiones que toma, así como la responsabilidad por sus consecuencias (Kwiatkowska, 2011). La cantidad e intensidad de las experiencias emocionales de los alumnos altamente sensibles requieren una respuesta adecuada por parte del cuidador adulto. Estas habilidades dan a los alumnos la oportunidad de aceptar sus propias experiencias, confiar en ellas y actuar con conciencia de ellas. Las condiciones adecuadas brindan oportunidades para el cambio constructivo y el desarrollo. En el caso de alumnos altamente sensibles, sirven tanto al alumno como a su entorno.

Entre las cualidades personales que determinan la eficacia de un docente, Gaás (1999) menciona la conciencia de sí mismo y su sistema de valores, experimentar y mostrar emociones y sentimientos, proporcionar al alumno modelos de actitudes y comportamientos, interés por las personas y cuestiones sociales, claro principios éticos y sentido de responsabilidad

Tabla 1. Rasgos personales del educador (Gaás, 2006)

Rasgos	Características
Conciencia de ti mismo y tu sistema de valores.	Conocerse a sí mismo es la base de la confianza en uno mismo y permite entablar una relación con el alumno con honestidad y autenticidad y estar abierto a su comportamiento, respetando su derecho a la libertad.
Experimentar y mostrar emociones y sentimientos.	La conciencia de los sentimientos experimentados por el profesor determina la comunicación segura de estos sentimientos al alumno. También evita la aparición de un mecanismo de proyección.
Proporcionar al alumno modelos de actitudes y comportamiento.	La provisión de patrones tiene lugar consciente o inconscientemente, independientemente de las intenciones del maestro. El maestro debe convertirse en un modelo de comportamiento constructivo y funcionamiento saludable y satisfactorio para el estudiante. Por tanto, tienen el deber de velar por que su vida personal, profesional y social sea satisfactoria, lo que evita además el fenómeno de compensar las dificultades personales y las deficiencias en su relación con el alumno.
Interés por las personas y los problemas sociales	Es importante encontrar elementos altruistas y prosociales en las actividades profesionales de uno, así como acumular experiencia y conocimiento de los mecanismos del funcionamiento humano.
Principios éticos claros	Es importante ser lo más claro posible sobre las propias normas morales, los principios de la vida social y las normas profesionales.
Sentido de responsabilidad	Responsabilidad tanto de las propias acciones como del alumno, adecuada al nivel de autonomía del alumno.

Un ejemplo de los beneficios en el contexto de trabajar con un niño altamente sensible

Las actividades del profesor encaminadas a profundizar en la conciencia de sí mismo aumentan su conocimiento del comportamiento humano y, por tanto, la capacidad de comprender al alumno. El maestro es consciente de que un niño altamente sensible experimenta una variedad de emociones y la intensidad de estas emociones a menudo es un desafío en situaciones escolares y preescolares. Ser capaz de reconocer sus propias emociones le permite lidiar mejor con las emociones de su hijo. De esta manera, no es necesario atribuir al alumno sus propias emociones inconscientes, por ejemplo, avergonzar al alumno o comparar su comportamiento con el de otros niños.

El maestro también debe recordar que él o ella es un modelo a seguir para el alumno sobre cómo expresarse y expresar sus sentimientos de manera constructiva. El patrón de autorregulación es particularmente importante para los niños altamente sensibles.

En términos de habilidades docentes específicas que condicionan la creación de una relación de apoyo, Gaás (2006) menciona la capacidad de comprender al alumno y mostrarle comprensión, la capacidad de garantizar la seguridad del alumno en situaciones difíciles, la capacidad de fomentar la acción positiva y el cambio de comportamiento.

Tabla 2. Habilidades profesionales del educador (Gaás 2006)

Habilidad	Características
La capacidad de comprender al alumno y mostrarle la comprensión.	Escuchar, orientar, reflexionar, resumir, confrontar, interpretar, informar.
La capacidad de garantizar la seguridad del alumno en situaciones difíciles.	Brindando consuelo y manejo de la crisis: apoyando, interviniendo, enfocando, guiando.
La capacidad de fomentar la acción positiva y el cambio de comportamiento.	Resolución de problemas, toma de decisiones, modificación del comportamiento.

Un ejemplo de los beneficios en el contexto de trabajar con un niño altamente sensible

El profesor no evita situaciones difíciles, pero tiene cuidado de asegurarse de que la dificultad sea adecuada a la edad y la capacidad. Cada una de las habilidades enumeradas es particularmente beneficiosa en el contexto del trabajo con un niño altamente sensible que experimenta crisis con más frecuencia que sus compañeros. El uso de habilidades de respuesta verbal es beneficioso en el proceso de adaptación (cuando el niño altamente sensible está atravesando una intensa crisis de cambio y separación) o durante situaciones desafiantes (para el niño altamente sensible, estas son, por ejemplo, sustitución de maestro, cambio de aula, viaje escolar). Habilidades para escuchar activamente, guiar, reflejar los sentimientos del niño, preparar al niño para un cambio constructivo.

Un maestro que posea las cualidades personales antes mencionadas, así como las habilidades profesionales, podrá crear un entorno propicio para el desarrollo. Gaás (2006) enumera seis condiciones básicas como comprensión y aceptación, sentido de vínculos afectivos con el educador, apertura en las relaciones mutuas, respeto mutuo entre educador y alumno, conciencia de los límites en la vida y el desarrollo y responsabilidad compartida para lograr cambios en el proceso educativo.

Tabla 3. Condiciones propicias para el desarrollo de los estudiantes (Gaás, 2006)

Condiciones	Características
La experiencia de comprensión y aceptación del alumno	La principal forma de entender al alumno es a través de la empatía del profesor. Consiste en que el educador vea el mundo como lo ve el alumno pero al mismo tiempo sin perder su propia identidad y objetividad. Esta condición fomenta en los niños un sentido de aceptación y la creencia de que el maestro los comprende.
Sentido de vínculos afectivos con el educador	Se relaciona directamente con la calidad de la relación construida entre alumno y profesor y su colorido emocional. Esta condición promueve la experiencia del niño de un sentido de pertenencia, experimentando calidez y cariño.
Apertura en las relaciones mutuas	Animar al alumno a que exprese abiertamente sus pensamientos y sentimientos. Para que esto sea posible, el niño debe experimentar la apertura por parte del maestro. Luego tiene la oportunidad de descubrir cuál es la actitud del maestro hacia sí mismo, hacia el alumno, hacia otras personas y hacia el mundo. Estos son elementos para desarrollar la resiliencia mental.
Respeto mutuo entre educador y alumno	Incluye una actitud de profundo interés por el alumno, pero también respeto por su individualidad y valor como persona. Esto permite al alumno la libertad de ser él mismo, de desarrollar un sentido de libertad y responsabilidad por sus propias elecciones y comportamiento.
Conciencia de los límites en la vida y el desarrollo.	Establecer límites específicos ayuda a proteger al alumno de acciones que son peligrosas para él. La falta de límites en la crianza de los hijos es destructiva tanto para el niño como para el educador. Hace que al niño le resulte difícil desarrollar el autocontrol y la responsabilidad, mientras que al adulto le resulta imposible cooperar en el logro de las metas de la educación.
Compartir la responsabilidad de lograr cambios en el proceso educativo.	Definir las responsabilidades del docente y del alumno permitirá al primero protegerse de la manipulación y la violencia en la educación, y al segundo participar conscientemente en el proceso de su propio desarrollo y la adquisición de la responsabilidad de su vida como un todo.

Un ejemplo de los beneficios en el contexto de trabajar con un niño altamente sensible

Teniendo en cuenta las características del funcionamiento de los niños altamente sensibles, se debe enfatizar que estos niños pueden beneficiarse más de un enfoque humanista en la educación. La gran popularidad del enfoque conductual -como eficaz en el proceso de crianza- puede hacer que al concentrarnos en métodos efectivos olvidemos la importancia de las condiciones necesarias para un desarrollo adecuado. La calidez expresada en forma de sonrisas, contacto visual y gestos será particularmente importante y edificante para un niño altamente sensible, que podrá extender sus alas. La experiencia de cuidar, entendida como un sentido de interés profundo y genuino por el niño, ayuda al niño a experimentar lo importante que es y a desarrollar una autoestima adecuada. Estas son condiciones en las que el alumno desarrolla, de forma natural, un interés por el bienestar de otras personas, el respeto por la individualidad de otras personas y la protección de sus propios límites, su propia dignidad personal y la dignidad de otra persona. Cuando se trata de un niño altamente sensible, a menudo el cuidador adulto tiene la tentación de "proteger" al niño para que no experimente situaciones difíciles. Sin embargo, todo niño (no importa cuán sensible sea) merece conocer los límites que se le aplican y las consecuencias de cruzarlos, comprender las reglas que se aplican en su vida personal y en las relaciones sociales, para poder relacionar las reglas con el valores que deben guiarlos en la vida. Ver el mundo como lo experimenta el niño también se trata de mostrarle esa comprensión de una manera constructiva. La "entrada al mundo" del niño altamente sensible debe realizarse sin perder la propia identidad y objetividad. No se trata de llorar con el niño o preocuparse por él, sino de crear las condiciones en las que pueda afrontar la dificultad que está viviendo y tener la posibilidad de afrontarla él mismo.

En conclusión, en la relación entre el formador del docente y el alumno, la profunda convicción del docente de que el niño tiene la capacidad de desarrollarse, de tomar gradualmente el control de su propia vida, de asumir la responsabilidad de su propio desarrollo y, sobre todo, que el niño está dispuesto a desarrollarse (Brammer, 1984) es extremadamente importante. En otras palabras, el docente cree y tiene la convicción de que su alumno puede arreglárselas por sí solo, no es inferior, más débil, propenso a lesionarse y, por lo tanto, debe ser protegido o incluso atendido. Sabe que la vulnerabilidad no priva al niño del deseo natural de desarrollarse y, además, que merece ser independiente como los demás niños. A esta actitud le sigue la creencia de que el niño "triunfará en la vida" incluso en circunstancias difíciles.

Trabajar con un niño altamente sensible es como trabajar con porcelana. Si ha trabajado principalmente "en metal" toda su vida, tiene métodos y herramientas para trabajar con él. La porcelana se desmoronará si se aplican los mismos métodos. Puede ofenderse por la porcelana, culparla por ser frágil, compararla con el metal o cambiar de método. Quizás el ejemplo parezca

objetivar al niño en el contexto del contacto personal (el niño no es el material a procesar) pero esta analogía da una idea de la eficacia de los métodos utilizados.

APOYAR A LOS NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES EN EL CONTEXTO DE LAS FUNCIONES QUE CUMPLE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LA PRIMERA INFANCIA: DIRECTRICES PARA EL TRABAJO

Otro enfoque para ilustrar las necesidades de un niño altamente sensible es mostrarlas en el contexto de las funciones que cumple la educación preescolar y la primera infancia. La educación preescolar realiza numerosas funciones interrelacionadas. Un niño altamente sensible es un receptor exigente de intervenciones didácticas y educativas. Es particularmente importante observar hasta qué punto estos objetivos pueden alcanzarse en relación con un niño altamente sensible.

Función de atención y salud frente a la sensación de seguridad de un niño altamente sensible

Esta es la función básica de la educación preescolar y de la primera infancia, que se expresa en el cuidado directo del niño, brindando las condiciones materiales y de seguridad adecuadas para la satisfacción de sus necesidades. Se vuelve particularmente relevante en relación con un niño altamente sensible. El sentido de seguridad del niño parece ser menos estable y requiere más intervenciones por parte de los padres y maestros que en el caso de los compañeros. La aparición de una nueva situación o un cambio en una situación ya familiar puede perturbar significativamente al niño. Además, la presencia de otras personas no es insignificante para un niño altamente sensible. Realizar una actividad frente a personas cercanas (padres, amigos de confianza) no genera estrés severo. Sin embargo, la misma actividad realizada frente a una audiencia diferente: personas desconocidas, la evaluación causará un estrés intenso. Un maestro atento puede captar de inmediato las señales de advertencia. La retirada de las actividades, el aislamiento, la tensión percibida suelen ser señales de que la situación está más allá del control del niño, lo que provoca su malestar. *Tenga en cuenta que la sensación de seguridad de un niño altamente sensible puede ser muy frágil y puede perturbarse cuando menos se espera.*

Cuando apoye a un niño altamente sensible, intente:

- Para estar atento, observe cuidadosamente el comportamiento del niño y registre cualquier cambio en su comportamiento, ya que pueden indicar que algo acaba de molestar al niño. No es necesario responder a todas las señales; es crucial notarlas, ocasionalmente informar al niño de que estamos al tanto de la situación.

- En caso de cambios planificados en el trabajo con los niños, presentarlos gradualmente y anunciarlos varias veces.
- Tener cuidado con las sorpresas. Es una creencia bastante común que a los niños les gustan las sorpresas, pero a menudo incomodan a los niños altamente sensibles.
- Reconocer lo que le da a un niño una sensación de seguridad y luego tratar de garantizarlo. Si una estancia en un lugar nuevo es más fácil con un juguete favorito, deje que el niño tenga uno.
- Presentar un horario a los niños. Los niños altamente sensibles se sienten más seguros cuando saben lo que va a pasar y en qué orden.
- Responder pacientemente a las preguntas planteadas por el niño, aunque parezcan onerosas. Probablemente esto se deba al hecho de que un niño busca comprender la situación que le está causando ansiedad.
- Hacer que el niño se familiarice con cosas nuevas a su propio ritmo. Con una actitud atenta y cariñosa de un maestro, el niño indica que está listo para el siguiente paso.
- Respetar las emociones que acompañan a la confusión del niño y no presionar a toda costa para superar el miedo o la timidez.
- No abandonar los desafíos que enfrentan los niños sensibles. La sensibilidad no excluye el coraje.

Función de estimulación frente a fatiga de un niño altamente sensible

La función de estimulación es una función que se lleva a cabo principalmente dirigiendo el desarrollo en condiciones que fomenten el crecimiento de las capacidades y talentos potenciales del niño. La estimulación del desarrollo como base de todas las actividades educativas no suscita dudas. Sin embargo, en relación con los niños altamente sensibles, la implementación de esta función requiere precaución. Debido a la susceptibilidad específica del sistema nervioso de los niños altamente sensibles a la sobrecarga, también conocida como sobreestimulación, en algunas situaciones es aconsejable interrumpir la estimulación en lugar de intensificarla.

Cuando apoye a un niño altamente sensible, intente:

- Para despertar el interés del niño y seguir respondiendo a su interés, sin embargo, el niño no debe estar sobrecargado con compromisos. Un niño altamente sensible con frecuencia demuestra un conocimiento profundo dentro de su área de

interés. Desafortunadamente, es probable que los niños acepten demasiados compromisos;

- Observar al niño y proponerle un descanso o un cambio si la implicación agota o incomoda;
- No forzar una actividad que claramente sobrecarga a un niño altamente sensible debido a una gran cantidad de estímulos, como ruido, luz, personas;
- Crear un espacio de relajación. Permita que el niño no participe en una actividad si no es necesaria;
- Aceptar el retiro de actividades que sobrecarguen al niño;
- Comprender que lo que hace muy felices a otros niños no necesariamente hace feliz a un niño altamente sensible;
- Satisfacer las necesidades del niño tanto como sea posible de forma actual para evitar frustraciones. La frustración prolongada de una necesidad (especialmente en los niños más pequeños) puede manifestarse como arrebatos de ira, llanto o desafío.

Función de estimulación frente a individualidad de un niño altamente sensible

Una de las funciones importantes de la educación es la función de diferenciación. A través de oportunidades para educar a personas en diferentes escuelas y en diferentes niveles, se forman diversas personalidades. Hay personas formadas en diferentes áreas, especialistas para diferentes trabajos y puestos. Tiene implicaciones clave para el pensamiento y las actividades prácticas de pedagogos, profesores y educadores. El punto de partida es, por tanto, la suposición de que el objetivo de la educación no es aumentar la similitud y uniformidad entre las cualidades y comportamientos personales de los alumnos, sino promover la individualidad y la apertura a la diversidad. Un niño altamente sensible es particularmente vulnerable a experimentar su "otredad" y el rechazo de sus compañeros debido a otras preferencias por juegos, gustos o reacciones no compartidas a situaciones. *No intente que los niños se ajusten a un patrón en particular o entre ellos.*

Cuando apoye a un niño altamente sensible, intente:

- Permitir que los niños manifiesten diversidad. Comprender que no todos son iguales reducirá el riesgo de miedo a ser juzgado por otros en un niño muy sensible.
- Respetar incluso las reacciones de los niños más sorprendentes. Detrás de cada reacción de este tipo, hay una causa importante, por lo que es aconsejable encontrarla.

- Dar a los niños el derecho a negarse; permitirles abstenerse de jugar, negarse a comer, etc. sin juzgar estos comportamientos;
- Comprender de qué se derivan los diferentes comportamientos y dificultades de los niños en diversas situaciones; Analice estas situaciones.
- Desarrollar en los niños una apertura para abrazar la diversidad y evitar los juicios de los demás;

Función constructiva vs creatividad de un niño altamente sensible

Se expresa en estimular el desarrollo, potenciar la creatividad y el ingenio, fortalecer la iniciativa y la proactividad. Los niños altamente sensibles tienen un enorme potencial de creatividad e iniciativa. Desafortunadamente, a menudo debido a un miedo bloqueador a ser juzgados, al fracaso, a ser ridiculizados, no revelan sus habilidades. *Tenga en cuenta que un niño altamente sensible necesita aceptación para volverse creativo y tomar la iniciativa.*

Cuando apoye a un niño altamente sensible, intente:

- Alentar a los niños a expresarse libremente sobre temas importantes para ellos con la mayor frecuencia posible;
- No juzgar declaraciones en las que el niño presente sus sentimientos, pensamientos, dudas;
- Para predicar con el ejemplo: hable sobre usted mismo, sus experiencias y formas de afrontar la situación;
- Premiar una iniciativa en diversas formas, propuestas, compromiso;
- Permitir que el niño se dé cuenta de sus ideas, incluso si no se siente convencido por ellas;
- No desanimarse aunque la idea parezca poco realista.
- Alabar: en cada situación de aprendizaje, encuentre algo que alabar;
- Ser extremadamente cuidadoso en el uso de mensajes negativos, sabiendo que un niño muy sensible puede relacionarlos todos consigo mismo, pensando que es un fracaso.

Función compensatoria vs autoevaluación de un niño altamente sensible

La función compensatoria se realiza a través de actividades educativas destinadas a fortalecer el desarrollo y la actividad del niño, equipando al niño con habilidades específicas y confianza en sí mismo (Lubowiecka, 2006). Si un niño no se cría en un entorno que se preocupa

lo suficiente por su desarrollo, debe encontrar la oportunidad de compensar la negligencia familiar en un jardín de infancia o en la escuela (Szymańczak, 2010, p. 125).

Básicamente, un niño altamente sensible no es un niño deficitario. Por el contrario, el niño tiene un alto potencial. Sin embargo, debido a una forma específica de percibir la realidad y reacciones altamente individualizadas, es percibido como difícil por los docentes del sistema educativo. Por lo tanto, los maestros esperan que el niño haga un esfuerzo por revelar, activar y nutrir los activos ocultos. Los mensajes del maestro son recibidos con mayor fuerza por un niño altamente sensible. Esto se aplica tanto a los mensajes positivos como a los negativos. Hay que tener en cuenta que un mensaje negativo, un castigo, un comentario negativo por parte del maestro, inmediatamente hace que el niño se subestime a sí mismo, como alguien inferior a los demás, merecedor de críticas. Debido a situaciones relativamente triviales, la autoestima del niño puede disminuir. De manera similar, incluso un pequeño elogio, un mensaje positivo, una sonrisa de un maestro, es extremadamente poderoso con respecto a un niño altamente sensible, ya que construye una autoestima positiva, eleva aspiraciones y estimula a la acción. *Tenga en cuenta que un niño altamente sensible no es un niño disfuncional. El niño simplemente experimenta el mundo de una manera diferente.*

Cuando apoye a un niño altamente sensible, intente:

- Comprender que el comportamiento de un niño altamente sensible no se deriva de los mimos o las travesuras, sino de la forma en que experimenta el mundo.
- No considerar a un niño altamente sensible como difícil, deficiente, disfuncional ni tratarlo como un niño que requiere intervenciones y terapias especiales;
- No forzar el cumplimiento, ya que esto suele tener un resultado opuesto.
- Permitir que un niño altamente sensible descubra un área importante (un interés, una sección dentro de un tema, una función en el aula), en la que se involucrará y se sentirá cómodo;
- Aceptar una excentricidad menor de un niño altamente sensible, por ejemplo, una preferencia por un tipo de comida o una fuerte reacción a los sonidos u olores;
- Hacer que un niño altamente sensible sea consciente de los motivos detrás del comportamiento de otros niños y una percepción de su comportamiento por parte de sus compañeros;
- Encontrar una "clave" individual para un niño altamente sensible, es decir, descubrir métodos efectivos para trabajar con él / ella que resultarán en una mejora notable en su comodidad y en el descubrimiento de su potencial.

Función didáctica vs perfeccionismo de un niño altamente sensible

La función didáctica se realiza proporcionando al niño una cierta cantidad de conocimientos, habilidades, hábitos, preparándolo para un papel de alumno en la educación preescolar y perfeccionando este papel en la educación infantil. Un niño altamente sensible tiene el potencial de convertirse en un "buen aprendiz", sin embargo, las actitudes inapropiadas de los profesores y la adaptación de métodos de trabajo inadecuados impiden que estos activos salgan a la luz y se desarrollen. Con frecuencia, no se satisface la necesidad imperiosa de ser aceptado por el profesor, se conduce a la pasividad de los estudiantes y a la pérdida de la motivación para aprender. La ambición de los niños altamente sensibles suele ir acompañada de una tendencia al perfeccionismo, es decir, a estar a la altura de los estándares reales o imaginarios que ellos mismos han establecido. Los métodos de enseñanza son un requisito importante para los maestros de niños altamente sensibles *Tenga en cuenta que un niño muy sensible desea ser perfecto y quiere sentirse seguro al respecto.*

Cuando apoye a un niño altamente sensible, intente:

- No reforzar el perfeccionismo del niño. Demuestre que valioso no significa perfecto, y que también vale la pena apreciar lo ordinario y mediocre;
- Apreciar el amor del niño por el orden, la regularidad, la planificación;
- Al evaluar el trabajo del niño en las clases preescolares o en las lecciones escolares, evaluar no solo la corrección y la ausencia de errores; apreciar también otras dimensiones además de la reproducción adecuada del contenido enseñado;
- Fortalecer la capacidad del niño para "soltarse" si ve que se está imponiendo demasiados desafíos y los logra a un gran coste;
- Atraer la atención del niño sobre el placer de hacer algo (el llamado "fluir") y la satisfacción que se deriva de ello en lugar de centrarse en evaluar el resultado de su trabajo;

Función de socialización vs empatía y "soledad" de un niño altamente sensible

La función de socialización se entiende como el desarrollo de la capacidad de funcionar socialmente en un entorno más amplio que el de la propia familia. La adquisición por parte del niño de habilidades importantes relacionadas con el establecimiento, mantenimiento y desarrollo de relaciones con otros hace que los entornos educativos sean amigables y cercanos al niño. Las dificultades de un niño altamente sensible en esta área están relacionadas

principalmente con una alta empatía, una fuerte necesidad de aprobación en las relaciones y una necesidad de soledad.

La alta empatía ejerce una gran presión sobre el niño que siente empatía por las experiencias de otra persona, asumiendo la carga de las experiencias de los demás. Un gran número de niños altamente sensibles tienen dificultades para reducir los sentimientos de empatía. Los sufrimientos y experiencias de otro niño, de otras personas permanecen con él durante un largo período de tiempo. Se convierten en tema de conversación, vuelven en forma de imágenes, desencadenan miedos, por ejemplo de enfermedad, muerte, fracaso, etc.

Una fuerte necesidad de aprobación conlleva el riesgo de buscar aprobación y aceptación en un grupo "a cualquier coste". Entonces, existe el peligro de que el grupo abuse del niño. El niño que busca ser aceptado por el grupo está dispuesto a renunciar a sus necesidades para satisfacer las expectativas de los demás y merecer la aceptación. El profesor debe ser particularmente sensible a las manifestaciones de este tipo de fenómenos.

La tendencia a la soledad característica de los niños altamente sensibles puede considerarse como una barrera potencial para la socialización. Se manifiesta en un deseo de soledad, una necesidad de descansar del grupo y la actividad. Esto puede ser percibido erróneamente por quienes lo rodean como rechazar a sus compañeros, demostrar superioridad o perder interés en los demás. Sin embargo, no es el resultado de una actitud negativa hacia un juego en sí o los niños involucrados. La sobrecarga emocional y cognitiva debida a la especificidad de la recepción y el procesamiento de los estímulos de información por parte del niño son los culpables. Cansarse de jugar y querer alejarse de un lugar ruidoso es natural para un niño altamente sensible. Los bulliciosos pasillos de la escuela, los juegos ruidosos y las actividades en la sala común de la escuela son cargas pesadas para la mayoría de los niños muy sensibles. *Tenga en cuenta que los niños altamente sensibles necesitan la soledad, pero no son solitarios y buscan relaciones estrechas y profundas.*

Cuando apoye a un niño altamente sensible, intente:

- No esperar que un niño muy sensible tenga amplios contactos y libertad en un grupo de compañeros. Es más probable que los niños altamente sensibles prefieran el contacto con una o dos personas cercanas con las que se sientan cómodos;
- Enseñar relaciones maduras basadas en la reciprocidad que protegerán al niño de la manipulación y explotación por parte de otros;
- Para proteger la empatía del niño; los contenidos utilizados en la enseñanza deben seleccionarse cuidadosamente; evitar información que pueda afectar fuertemente a un niño muy sensible;

- Aceptar la necesidad de soledad en un niño altamente sensible; permitir que el niño se retire de una actividad en cualquier momento;
- No fuerce el contacto con niños con los que el niño no entre en contacto espontáneamente. La coerción exagera el estrés en el niño y aumenta la tensión en la relación.
- Maneje con cuidado el dolor del niño. Los niños altamente sensibles experimentan profundamente las fallas en las relaciones y analizan detenidamente las situaciones dolorosas.

El apoyo efectivo para un niño altamente sensible solo es posible cuando el educador asume que una alta sensibilidad no es un déficit. Al contrario, es un potencial que se revela en condiciones óptimas y permite que el niño se desarrolle libremente. Las interacciones educativas deben tener en cuenta la especificidad de la percepción del niño de su entorno y la reacción a ellos. En esta perspectiva, un niño altamente sensible es un desafío para el educador, porque también le obliga a cambiar los hábitos de reacción existentes y desarrollar nuevas formas de apoyar al niño.

REFERENCIAS

- Aron, E. N. (2002). *The Highly Sensitive Child: Helping Our Children Thrive When The World Overwhelms Them*. Harmony.
- Aron, E. N., Aron, A., y Davies, K. M. (2005). Adult Shyness: The Interaction of Temperamental Sensitivity and an Adverse Childhood Environment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(2), 181–197. <https://doi.org/10.1177/0146167204271419>
- Baryła-Matejczuk, M. (2016). *Ponadstandardowi nauczyciele: Psychologiczne uwarunkowania zróżnicowanej aktywności zawodowej nauczycieli*. Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- Belsky, J. (1997). Variation in Susceptibility to Environmental Influence: An Evolutionary Argument. *Psychological Inquiry*, 8(3), 182–186. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0803_3
- Booth, C., Standage, H., y Fox, E. (2015). Sensory-processing sensitivity moderates the association between childhood experiences and adult life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 87, 24–29. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.020>
- Boyce, W. T., Chesney, M., Alkon, A., Tschann, J. M., Adams, S., Chesterman, B., Cohen, F., Kaiser, P., Folkman, S., y Wara, D. (1995). Psychobiologic reactivity to stress and childhood respiratory illnesses: Results of two prospective studies. *Psychosomatic Medicine*, 57(5), 411–422. <https://doi.org/10.1097/00006842-199509000-00001>
- Boyce, W.T. (2019). *The Orchid and the Dandelion: Why Some Children Struggle and How All Can Thrive* (1st Edition). Allen Lane.
- Ellis, B. J., y Boyce, W. T. (2011). Differential susceptibility to the environment: Toward an understanding of sensitivity to developmental experiences and context. *Development and Psychopathology*, 23(1), 1–5. <https://doi.org/10.1017/S095457941000060X>
- Gaś, Z. B. (1999). Nauczyciel jako osoba wspierająca ucznia w rozwoju. [W:] Z. B. Gaś (red.), *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów (7-16)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gaś, Z.B. (2001). *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gaś, Z.B. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Greven, C. U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E. N., Fox, E., Schendan, H. E., Pluess, M., Bruining, H., Acevedo, B., Bijtbeier, P., y Homberg, J. (2019). Sensory Processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 98, 287–305. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009>
- Instytut Badań Edukacyjnych (2014). *Liczą się Nauczyciele. Raport o stanie Edukacji 2013*. Warszawa: IBE; pozyskano z: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.htm>

- Kwaśnica, R. (1995). Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. [in:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli* (18-25). Warszawa: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.
- Kwiatkowska, D. (2011). Funkcjonowanie osobowe nauczycieli uczestniczących w sformalizowanym procesie rozwoju zawodowego. UMCS Lublin (unpublished doctoral dissertation).
- Lionetti, F., Aron, A., Aron, E. N., Burns, G. L., Jagiellowicz, J., y Pluess, M. (2018). Dandelions, tulips and orchids: Evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals. *Translational Psychiatry*, 8(1). <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>
- Pitsoe, V.J., Maila, W.M. (2012). Towards Constructivist Teacher Professional Development. *Journal Of Social Sciences*, 8(3), 318-324.
- Pilch, T. (red.). (2004). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie "Żak".
- Pluess, M. (2015). Individual Differences in Environmental Sensitivity. *Child Development Perspectives*, 9(3), 138–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K. J., Krapohl, E., Aron, E. N., y Aron, A. (2018). Environmental sensitivity in children: Development of the Highly Sensitive Child Scale and identification of sensitivity groups. *Developmental Psychology*, 54(1), 51–70. <https://doi.org/10.1037/dev0000406>
- Pluess, M., & Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental Psychology*, 46(2), 379–390. <https://doi.org/10.1037/a0015203>
- Rinn, A. N., Mullet, D. R., Jett, N., y Nyikos, T. (2018). Sensory Processing Sensitivity Among High-Ability Individuals: A Psychometric Evaluation of the Highly Sensitive Person Scale. *Roeper Review*, 40(3), 166–175. <https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1466840>
- Rogers, C.R. (2002a). *O stawaniu się osobą*. Poznań: Wydawnictwo REBIS.
- Sęk, H. (2010). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tillmann T. (2016), *The Role of Sensory-Processing Sensitivity in Educational Contexts: A validation study*. Unpublished master's thesis. Ludwig-Maximilians-Universität, München, Germany.
- Tillmann, T., El Matany, K., y Duttweiler, H. (2018). Measuring Environmental Sensitivity in Educational Contexts: A Validation Study With German-Speaking Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8(2), 17. <https://doi.org/10.5539/jedp.v8n2p17>
- Turska, D. (2006). *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Zakaria, E., Daud, M.Y. (2009). Assessing mathematics teachers' professional development needs. *Eur. J. Soc. Sci.*, 8, 225-231.
- Zaborowski, Z. (1986). *Psychospoleczne problemy pracy nauczyciela*. Warszawa: WSiP.

PARTE III

Educación y apoyo a los padres de niños altamente sensibles

Gabriela Dumitriu, Veronica Cristea, Alexandra Dudu, Carmen Comşa, Carmen Dolores Goşa, Expert Psy Association

Palabras clave: apoyo de los padres, expresiones de alta sensibilidad, impacto emocional, necesidades emocionales básicas, crianza del niño altamente sensible, estilo de crianza no óptimo, actividades

Debido a que la alta sensibilidad es un rasgo oculto, que tiene más que ver con el funcionamiento de nuestro sistema nervioso, a veces puede ser difícil de evaluar y percibir desde el exterior. Esto puede suceder fácilmente en el caso de niños altamente sensibles. Solo la atención de los padres a los detalles puede descubrir este rasgo cuando es específico de sus hijos. Los investigadores encontraron que la aceptación de las madres (es decir, el apoyo) se relacionó positivamente con la autoestima. Los sentimientos de insuficiencia y una falta de autoestima positiva pueden resultar de los intentos de los padres de controlar los pensamientos, sentimientos y actividades que normalmente se consideran del dominio del joven (Bean et al., 2003).

Los niños altamente sensibles se desarrollan y se benefician de los efectos positivos de un entorno de apoyo y empatía, con probabilidades mucho menores de desarrollar ansiedad y depresión (Aron, 2010). Por el contrario, en entornos aversivos, donde hay agresión, falta de aceptación y falta de apoyo o descuido de las necesidades emocionales, estos niños son más propensos a los trastornos afectivos y conductuales, en comparación con la mayoría que no tienen el rasgo de alta sensibilidad (Aron, 2010).

¿QUÉ PODEMOS NOTAR COMO PADRES DE NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES

El niño altamente sensible es más sensible a los estímulos, y esto significa que puede tener más quejas sobre las texturas y etiquetas de la ropa, los olores, los sonidos, las voces fuertes, las texturas y los sabores de los alimentos. Además, puede reaccionar fácilmente a los estados de ánimo de los demás y a la atmósfera emocional de su entorno cercano. A veces, el niño altamente sensible puede parecer tímido o temeroso en situaciones nuevas y con gente nueva, pero solo porque su sistema nervioso necesita tiempo para evaluar las entradas del entorno para sentirse seguro.

Debido a esta gran capacidad de respuesta de su sistema nervioso a diferentes tipos de estimulación, los niños altamente sensibles pueden sobreestimarse y abrumarse con mucha facilidad. Este es el momento en el que pueden volverse quisquillosos, tener ataques de ira o llanto, o retirarse por completo. Estos son los comportamientos que generan dificultad para la crianza, pero solo porque no se entienden como efectos de la sobreestimación del sistema nervioso específico de los niños.

Algunas conductas y expresiones específicas de alta sensibilidad en los niños¹: ama la armonía, no le gusta sobresalir en el grupo, no le gusta discutir y probablemente hará mucho para prevenirlo, se preocupa fácilmente, le gusta retirarse de vez en cuando, puede jugar bien solo, es sensible al ambiente, es sensible a los estímulos físicos, preferiblemente evita los estímulos desagradables, pero también necesita estimulación, generalmente controlada y cuidadosa, es un pensador real, muy presente, no soporta la injusticia, de voluntad fuerte, no puede procesar demasiados estímulos y repasar regularmente sus propios límites, algunos son verdaderos hacedores y aman los desafíos.

ASPECTOS QUE PUEDEN TENER UN GRAN IMPACTO EMOCIONAL EN LAS PAS

• Injusticia

El sentido de la justicia de un niño altamente sensible está muy desarrollado. Cuando algo es injusto, incluso cuando se trata de otra persona, actúa. Pero si no lo tienen en cuenta, se siente incomprendido y no escuchado, y tiene una explosión de ira.

• Viendo películas

Disfrutan mucho de la historia y pueden empatizar plenamente con los personajes. Pero el ruido fuerte y las luces brillantes de los anuncios publicitarios son abrumadores. Las PAS prefieren sentarse en casa en el sofá cerca de mamá o papá.

• Tensión dentro de la familia

Todas las PAS sienten la atmósfera emocional. Por ejemplo, si hay tensión entre mamá y papá o entre abuelo y tía, la sienten de inmediato. A veces tratan de hacer todo lo posible para que sea acogedor, pero también pueden tener diferentes reacciones porque no saben qué hacer con esa atmósfera pesada.

• Dolor de los demás

El dolor de un amigo les duele. Se preocupan por el compañero de clase cuya madre está enferma. Lo experimentan con tanta intensidad que parece ser su propio dolor.

1 Algunos de los ejemplos provienen de grupos focales (FGI) realizados en el grupo de padres de niños muy sensibles.

- **Un viaje escolar**

Todo es diferente ese día. Comer la fruta en el autobús, el canto, los niños que constantemente te empujan y nadie parece escuchar a la maestra cuando nos llama para que vayamos... Procesar todos estos nuevos estímulos lleva mucho tiempo. Solo hacia el final del día, cuando el viaje de regreso casi está comenzando, las PAS parecen relajarse y divertirse un poco.

- **La atención de los demás**

¿Hacer algo mientras todos te están mirando? Mejor no. Ni siquiera les gusta recibir cumplidos en clase. ¿Qué pensarán todos? La atención real de un padre es, por supuesto, una historia diferente. Nunca tienen suficiente de eso.

- **Gente falsa**

¿Qué haces cuando alguien está muy feliz, pero claramente está muy triste? O si alguien es muy amable, pero notas que no le agradas tanto. Estas señales en conflicto son confusas para las PAS. Para ellas, las señales implícitas llegan con la misma claridad. Y no saben cómo responder. Incluso puede ser una razón para no darle la mano a alguien.

- **Programas con violencia (animal)**

Herir a alguien a sabiendas o descuidar a un animal son pecados capitales a los ojos de un niño altamente sensible. No quiere ver programas en los que eso sea "normal". El dolor de esas personas o animales puede penetrarlo tan intensamente que si lo ha visto, se enfada durante días.

- **Hacer exámenes**

En una prueba, el profesor analizará lo que puede hacer. Ese momento de evaluación genera estrés para muchas PAS. Además, las preguntas a menudo no son claras. A veces la respuesta parece tan fácil que duda de que sea correcta. Con su mente creativa, también puede pensar en un razonamiento para una respuesta diferente. Partiendo de la idea de que probablemente una prueba sea difícil, opta por la respuesta con el razonamiento complicado. Si eso resulta ser incorrecto, la confianza en uno mismo disminuye y el miedo a las pruebas aumenta aún más.

- **Tienes que tomar una decisión de inmediato.**

"¿De qué quieres el bocadillo?" Es una de las preguntas más temidas, porque mamá o papá esperan una respuesta inmediata. Tomar una decisión es difícil porque hay muchas consecuencias. *Las chispas de chocolate se derraman rápidamente, la mantequilla de cacahuete se pega en la boca, el queso tiene un regusto desagradable y la mermelada tiene semillas. Pero si ahora elijo chocolate para untar, ya no puedo hacerlo con el almuerzo.* Antes de sopesar todos estos aspectos, mamá nos vuelve a recordar la pregunta, lo que aumenta la irritación y dificulta aún más la elección.

- **Amigos que actúan mal**

Cuando son amigos, son dulces, honestos y amables el uno con el otro. Entonces, si un amigo hace algo malo, de repente no quiere jugar, te dice algo o no quiere sentarse a tu lado, no es un amigo. No importa cuán sociales sean las PAS, si se cruza una línea, la amistad ya no funcionará.

- **Vete a dormir sin un beso de buenas noches**

La armonía familiar es extremadamente importante para los niños altamente sensibles. Las preguntas y preocupaciones surgen especialmente en la cama; "¿Todavía piensan que soy dulce?" En la oscuridad del dormitorio, la confirmación de mamá y papá es muy importante. Solo entonces las PAS se sentirán seguras y podrán irse a dormir tranquilas.

NECESIDADES EMOCIONALES BÁSICAS DE LOS NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES

Incluso si las necesidades principales no difieren de las de los niños no muy sensibles², para las PAS, la sintonía y la satisfacción de las necesidades emocionales tienen un gran impacto en su desarrollo saludable.

- **Necesidades de apego**

Como primer paso en el proceso de desarrollo psicológico de cualquier persona, la fase de apego y anclaje, en la que la nutrición, el cuidado y la seguridad son proporcionados por la relación de apego principal, es muy importante. Pero incluso si la mayoría de la gente puede adaptarse a las deficiencias de esta fase, la necesidad de una base sólida y segura es vital para los niños altamente sensibles. Tener un sistema nervioso altamente receptivo significa que cada nueva situación, estímulo o interacción nuevos o intensos está activando la parte límbica del cerebro preparando el sistema para entrar en un modo de alerta o modo de estrés para enfrentar la situación. La única forma en que un sistema nervioso muy excitado puede calmarse es a través de la presencia tranquilizadora y sintonizada de otro ser y, en el caso de los niños, a través de la presencia amorosa de los padres.

La calidad de esta relación principal con el cuidador es la esencia de cuán saludable será el desarrollo del niño. Si el niño siente el apoyo y la conexión emocional con el adulto, le será más fácil vivir una fuerte sensación de seguridad que le permita aprender a calmarse y no preocuparse ante nuevos desafíos. Si el niño se siente abandonado con sus propias reacciones

² Generalmente, una característica tiene una distribución específica en la sociedad, pero la investigación a menudo usa el término no altamente sensible, para personas que no se caracterizan por un alto nivel de sensibilidad de procesamiento.

de estrés interno a diferentes estímulos, aprende que necesita estar atento y estar alerta todo el tiempo para sentirse seguro. Esto consumirá energía con el tiempo y hará que el niño tenga problemas para aprender a confiar y a relajarse.

Sin un fuerte sentido de seguridad de una relación de apego, habrá dificultades en la fase de exploración y egocentrismo, donde la separación y el aprendizaje son muy importantes.

- **Validación emocional**

Otra necesidad básica importante de las PAS es sentir que sus emociones están validadas y aceptadas. Los niños altamente sensibles tienen sentimientos intensos y están programados para experimentar plenamente todo el espectro de las emociones humanas. Por lo tanto, sienten las emociones con más fuerza que los niños sin esta característica. Eso significa que cuando están felices están realmente felices y pueden sentir esto en todo su cuerpo, pero que cuando están enojados o tristes les parece que el mundo se está acabando.

Cuando reconocemos sus sentimientos y les damos permiso para experimentar sus emociones sin que se les diga que son malas, o que no deberían sentirse como se sienten, las PAS pueden aprender a confiar en sí mismas y a afrontar mejor las emociones difíciles, como la ira o la tristeza.

- **Protección de la empatía**

Debido a su sistema nervioso altamente sintonizado con los sentimientos de los demás, las PAS tienen una empatía bastante fuerte, una capacidad que nosotros, como padres, debemos proteger y no abrumar o explotar, a través del chantaje emocional o exponiendo al niño al dolor o sufrimiento de otros.

- **La necesidad de tiempo a solas**

Las PAS, ya sean introvertidas o extrovertidas, necesitarán tiempo a solas después de actividades estimulantes como asistir a fiestas de cumpleaños o citas para jugar. Incluso un día normal en la escuela, con todo su ruido, actividad y socialización, puede ser agotador y abrumador para ellos. Es por eso que los padres deben respetar y proteger su espacio, y también enseñar a las PAS a pedir tiempo a solas de manera proactiva. De esa manera, no vendrá en forma de colapso más adelante.

- **La necesidad de conectarse y escuchar sus propios cuerpos.**

Las PAS son muy intuitivas y pueden detectar sutilezas de forma natural. Desafortunadamente, nuestro condicionamiento nos aleja de escuchar lo que nuestro cuerpo nos dice intuitivamente, por lo que podemos perder esta conexión a medida que envejecemos. Es por eso que debemos enseñar a los niños sensibles a darse cuenta de cómo se siente su cuerpo, por ejemplo, cuando comen una determinada comida o pasan el rato con un

determinado amigo. Estar en contacto con tu propio cuerpo te ayuda a aprender y respetar tus límites.

- **La necesidad de un ritmo de vida diferente y de procesar la información.**

Las PAS pueden requerir más tiempo para procesar la información. Según la Dra. Elaine Aron, una de las cuatro características de todas las personas altamente sensibles es la "profundidad de procesamiento". Esto significa que cuando las PAS reciben información, la piensan profundamente, analizan el tema desde muchos ángulos diferentes y lo relacionan con un panorama más amplio. La profundidad de procesamiento puede enriquecer la vida de las PAS, pero también puede ralentizarlos. Y vivir en un mundo de ritmo acelerado donde somos apreciados por la rapidez con la que nos movemos y pensamos, simplemente siendo pacientes y permitiendo al niño altamente sensible más tiempo para procesar la información honra este regalo especial de profundidad.

- **La necesidad de estimulación**

Debido a que el cerebro altamente sensible tiene una forma profunda de procesar cualquier información, es importante ofrecer al niño la cantidad adecuada de estimulación para canalizar su atención y energía mental hacia cosas y actividades que apoyan su desarrollo, y no quedarse estancado en obsesionarse en diferentes detalles inútiles de las cosas de alrededor.

CRIANZA DEL NIÑO ALTAMENTE SENSIBLE

Los padres de niños altamente sensibles a menudo se sienten algo perdidos porque hay poca comprensión de este rasgo por parte de la sociedad, la escuela u otros padres. A veces, no saben cómo responder al comportamiento específico de su hijo.

Los niños altamente sensibles reaccionan más intensamente a los eventos que el niño promedio. Disfrutan al máximo de las cosas bellas, pero también se muestran inconsolables o furiosos por las cosas que no les gustan. Los métodos de crianza estándar no funcionan para ellos. Una reprimenda en voz alta los trastorna. Un castigo puede tener un gran impacto en ellos durante días.

Por lo general, el enfoque principal en la crianza de un niño altamente sensible debería ser evitar que se abrume a nivel emocional y mental, y darle al cerebro altamente sensible la oportunidad de procesar todos los estímulos adquiridos a su propio ritmo.

Estilos de crianza

El estilo de crianza *autoritario* (autoritario) ³ se caracteriza por muchas reglas. Los padres deciden lo que sucede y el niño debe obedecer. Las reglas no se explican, solo hay que seguirlas. Si el niño no escucha, seguirá el castigo. No hay lugar para la discusión o el compromiso.

En el estilo de crianza *permissivo* (indulgente), los progenitores prestan mucha atención a los deseos y necesidades de sus hijos. Tanto es así que el niño siempre se sale con la suya, las reglas no se hacen cumplir consistentemente y se ignora la mala conducta. Hay pocos límites y reglas en este estilo de crianza.

El tercer estilo de crianza se llama *democrático* (con autoridad). Al hacerlo, los padres establecen límites y están atentos a los deseos y necesidades de su hijo. Las reglas se explican para que el niño comprenda por qué ceñirse a ellas. En caso de mala conducta, las reglas se hacen cumplir, pero los padres también hablan con el niño sobre la situación. Los padres prestan atención a las emociones y experiencias del niño.

No es óptimo para niños muy sensibles.

Los estilos autoritarios e indulgentes se consideran estilos de crianza no óptimos. En el estilo autoritario, los niños tienen más probabilidades de desarrollar una baja autoestima y un comportamiento agresivo, mientras que los niños que crecen en un estilo principalmente permissivo tienen más probabilidades de ser impulsivos y tener peores habilidades sociales.

¿Cuál es el efecto de los estilos de crianza no óptimos?

Un estudio de Lionetti (2019) muestra que el estilo de crianza indulgente, en particular, tiene muchas consecuencias negativas para los niños altamente sensibles. Si sus padres aplican mucho ese estilo, los niños altamente sensibles tienen problemas de comportamiento más externalizantes, como comportamiento agresivo o desobedecer las reglas. Los niños altamente sensibles que apenas tienen que lidiar con este estilo de crianza tienen muchos menos problemas de conducta. El grado de externalización de los problemas de conducta es entonces menor que en el promedio de los niños.

³ Los estilos de crianza que se usan comúnmente en psicología en la actualidad se desarrollan a partir del trabajo de Diana Baumrind, psicóloga del desarrollo de la Universidad de California en Berkeley, en la década de 1960. La teoría se basa en una extensa investigación de la correlación entre el tipo de estilo de crianza y el comportamiento de los niños, ya que diferentes estilos de crianza pueden conducir a diferentes resultados en el desarrollo y el niño.

El estilo permisivo también conduce a un comportamiento más internalizante en niños altamente sensibles, como quejas de ansiedad o depresión, retraimiento o quejas físicas. Esto sucede especialmente porque las PAS necesitan la seguridad de límites claros que puedan contener y proteger como un escudo emocional su forma de ser demasiado receptiva y sintonizada. En los niños no muy sensibles, la aplicación de este estilo permisivo no suele tener ningún efecto en su comportamiento.

Un enfoque demasiado estricto puede molestar a los niños altamente sensibles, pero esta investigación muestra que un enfoque indulgente tiene muchos más efectos negativos (Lionetti et al., 2019). El niño promedio experimenta pocos efectos, pero los niños altamente sensibles desarrollan problemas de comportamiento tanto externalizantes como internalizantes. Por lo tanto, es mejor utilizar el estilo indulgente lo menos posible para estos niños.

El estilo democrático tiene un efecto positivo. Los niños altamente sensibles se vuelven más competentes socialmente. Este estilo se caracteriza por escuchar las necesidades del niño y responder a ellas, pero al mismo tiempo marcando reglas claras y, sobre todo, explicándolas. Por lo tanto, su hijo sabe lo que espera de él y por qué. Además, se siente comprendido en sus emociones y necesidades.

UN MÉTODO ESPECÍFICO PARA LOS PADRES DE NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES

Esther Bergsma, una consejera holandesa especializada en alta sensibilidad, desarrolló el método BABA para ayudar a los padres en la educación de sus hijos altamente sensibles. En este método, mencionado en su libro “Hoogsensitieve kinderen”, se ha creado un equilibrio entre la comprensión y la limitación, los principales aspectos del estilo parental democrático.

LOS PASOS DEL MÉTODO BABA

Entender. Comprenda los antecedentes del comportamiento de su hijo. La comprensión de los padres ayuda al niño a salir de los complejos sentimientos que lo dominan. En particular, la impotencia y el sentimiento de culpa se neutralizan cuando dices que entiendes que el niño está enojado. Físicamente hace que bajen las hormonas del estrés y esto evita una mayor escalada. A nivel emocional, la comprensión crea conexión. Esto ayuda a corregir (en el paso 3). Finalmente, el paso de "comprensión" también ayuda al niño a comprenderse a sí mismo. Los niños altamente sensibles a menudo tienen emociones fuertes que no siempre comprenden. Los niños que comprenden sus emociones se sienten más en control de sus vidas. Eso ayuda a prevenir la sobreestimulación.

Aceptar. Acepte que los sentimientos de su hijo están ahí. Tu hijo puede estar enojado. Solo la forma en que él o ella se expresa a veces puede ser inaceptable. Su hijo aprende de esta validación que sus sentimientos no son malos. Si su hijo llega a la conclusión de que no deberían existir ciertos sentimientos, es posible que se juzgue a sí mismo si los siente. Puede pensar que es "malo" y avergonzarse de sí mismo. La emoción de la vergüenza es dañina porque te vuelve pasivo y te da un sentimiento de inferioridad. Puede evitar la vergüenza de sí mismo aceptando los sentimientos de su hijo. De esta manera también aprende a aceptarse a sí mismo. Además, esto tiene un efecto en su voz interior crítica, que se vuelve algo menor.

Límite. El niño necesita saber qué comportamiento no es aceptable. Establecer límites hace que todos los niños se sientan seguros. Indique claramente cuáles son las reglas. Preste mucha atención a su redacción. "Sea normal" no es una instrucción clara. Un niño no sabe a qué te refieres con eso y eso empeora la sensación de impotencia. Expresé la regla sin levantar la voz. Las voces fuertes o enojadas refuerzan las emociones y a menudo conducen a una sobreestimulación. Siempre introduzca nuevas reglas con una explicación. "¿Por qué es esto importante?" Si su hijo pregunta, explíquelo más, es importante que comprenda la regla.

Alternativas. Hable con su hijo sobre lo que puede hacer la próxima vez que se sienta enojado o frustrado. Al estimularlo regularmente, aumenta la autosuficiencia. Este último paso es muy importante para romper patrones. En el momento en que un niño está sobreestimulado, ya no puede pensar conscientemente y sus instrucciones apenas entrarán. Al discutir alternativas cada vez, todavía tiene la oportunidad de cambiar. La capacidad de resolver problemas por sí mismo será de gran beneficio para él en la vida posterior.

En la práctica, parece que los niños altamente sensibles experimentan más paz a través de este enfoque y es menos probable que se sobreestimen o se resistan. La interacción entre padres e hijos mejora, haciéndolo mucho más divertido en casa, sin comprometer una buena crianza. Este método le ayuda a usted, como padre o madre, a mantenerse en contacto con su hijo y a establecer límites claros. Pero lo que es más importante: ayuda a su hijo a desarrollar habilidades para sobrevivir en este mundo abrumador.

Los niños altamente sensibles pueden no estar orgullosos de lo que logran y, a menudo, piensan que podrían haberlo hecho mejor. Los niños altamente sensibles difícilmente pueden hacer frente al fracaso. Pueden compararse constantemente con sus compañeros de una manera negativa.

- Muestre mucho amor a su hijo y sea positivo con él como persona; dígame qué lo hace especial para usted.

- Recuerde las fortalezas de su hijo, como la creatividad, la percepción y el intelecto agudo.
- Se dan cuenta de las cosas que los demás pasarían por alto. Incluso cuando eran niños, es posible que hayan sido más sabios para su edad.
- A los niños altamente sensibles se les debe enseñar cómo hablar sobre su rasgo de una manera positiva.

La sensibilidad es típica de los artistas creativos, los innovadores y los niños talentosos de diversas formas. Tienen una vida interior exuberante y fastuosa. Tienen mucha imaginación y recuerdos con gran detalle. Además, notan más detalles sensoriales. Están profundamente conmovidos por las artes y la música. Las PAS tienden a ser empáticas, intuitivas y muy conscientes de las necesidades de los demás.

Ventajas de utilizar la creatividad en el desarrollo de las PAS: desarrollar las habilidades para expresar deseos y sentimientos (verbales y no verbales), el autorrespeto y la autoconfianza, estrategias personales para la resolución de problemas y conflictos intra e interpersonales, mejorando la capacidad de autoconocimiento y autoaceptación, desarrollo de valores morales y espirituales, desarrollo de habilidades cognitivas (memoria, atención, lenguaje, etc.) y creatividad, liberando tensión, ansiedad, estrés, frustración y sentimientos negativos.

ACTIVIDADES RECOMENDADAS PARA NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES

Podemos utilizar diferentes tipos de actividades y herramientas para apoyar y comprender a los niños altamente sensibles; también podemos ayudarles a afrontar, como padres, las diferencias que puedan estar experimentando en lo que respecta a la vida cotidiana en comparación con los niños no muy sensibles. Asegúrese de tomarse el tiempo para participar en juegos y otras actividades, ya que la participación es uno de los activos clave para hacer que los niños muy sensibles se sientan seguros y cómodos. Aquí hay algunas actividades que pueden ayudarlos a ambos a disfrutar del tiempo que pasan juntos, así como a construir una relación sólida y segura.

Dibujo y pintura: el dibujo es uno de los métodos clave para ayudar al niño a expresarse. Ya sea dibujar con tiza en la acera, pintar, colorear, utilizar carboncillo o simplemente dibujar, todo

esto ayuda al niño a expresar sus sentimientos, pensamientos, estados de ánimo y experiencias sensoriales aunque, a veces, puede que no tenga mucho sentido para nosotros, los adultos (a nivel racional). Cualquier tipo de dibujo libre es una forma de explorar y conectar con lo que está sucediendo dentro del niño, también es una forma de ser más consciente de la propia identidad a medida que se desarrolla. Conectarse a través del arte es también una forma de construir una comunicación sólida y auténtica, ya que ambas partes (los progenitores y el niño) deben hablar sobre sus dibujos y cómo se sintieron al participar en este proceso, posteriormente. También puede crear una historia con su hijo relacionada con el dibujo y, en este momento, puede notar que procesa emociones y sentimientos de la vida cotidiana simplemente expresándolos a través de su arte. Si no son capaces de crear una historia, no insista en ello: el dibujo en sí es una forma de que los niños le den sentido a algunas de las cosas que pueden estar experimentando, un lenguaje simbólico no restringido por la semántica habitual. Además, no analices demasiado los dibujos del niño en todo momento: suelen traer a colación su evolución en el tiempo además de ayudarlo a expresar viejas y nuevas sensaciones, sentimientos y pensamientos.

Play-Doh u otras actividades de arcilla: su hijo también puede contar una historia a través de Play-Doh, verbal o no verbal. La experiencia es táctil y cinestésica y, mientras los niños la practican, es posible que les resulte más fácil expresar sus sentimientos o emociones. Por lo general, a los niños que tienen dificultades para explorar sus emociones tampoco les gusta mucho explorar el mundo a través de todos sus sentidos, aunque es un proceso natural. Algunos pueden temer o no gustarles ensuciarse (haciendo una asociación rápida entre arcilla y tierra), lo cual es un signo de un desequilibrio emocional, ya que a los niños generalmente no les importa tanto si están sucios, a menos que los padres insistan a menudo en que se mantengan limpios. Por lo tanto, la arcilla y otras actividades de moldeo pueden y deben usarse como una forma de autoexpresión y exploración de pensamientos y sentimientos del niño altamente sensible.

Collage: para esto necesitarás periódicos viejos, revistas, tijeras, pegamento, diferentes tipos de tela, cualquier material liviano servirá. El propósito del collage es crear una imagen, una pintura con todos estos "accesorios" en una hoja de papel o lienzo. Es una forma de estimular la creatividad, la destreza manual, la orientación espacial, la atención y también la comunicación. Es una forma divertida de construir la relación y mantenerlos a ambos

involucrados en el juego, ya que las telas en sí son muy diversas. Es imposible no sentir la curiosidad de “¿qué será” de todas estas cosas juntas?

Obra de teatro: la obra de teatro ayuda con la confusión y el dolor emocional cuando están presentes, ayuda al niño a explorar en un entorno seguro ya que le permite retratar su propia experiencia sin la presión de explicar racionalmente lo que está sucediendo en su interior. El lenguaje verbal no debe ser el enfoque principal cuando realiza una obra de teatro con su hijo, pero el simbolismo de su palabra y acciones debe serlo. Lo que no se puede expresar a través del lenguaje puede transmitirse a través del lenguaje corporal o no verbal. En los casos en los que sentimos, sabemos, sospechamos, etc. de algún tipo de maltrato, no debemos realizar una obra de teatro para que el niño nos cuente lo sucedido, ya que lo mejor es que hable con un especialista.

Cuentos de hadas e historias de terapia: las historias forman parte de nuestra vida cotidiana. Las historias, las que leemos o las que inventamos, suelen ser un choque entre el bien y el mal, sobre todo cuando somos niños. A medida que crecemos, las historias saltan a esa zona gris en la que podemos confundirnos sobre lo que está bien o lo que está mal. Saber esto sobre historias, escribir, inventar, reproducir una historia que su hijo narra o le presenta es una herramienta muy poderosa para ayudarlos. Los cuentos de hadas abarcan una amplia gama de emociones: amor, odio, soledad, aislamiento, inutilidad, ira, etc., y a menudo se utilizan en la terapia infantil, ya que son una forma de ayudar al niño a encontrar un significado y disipar la confusión. Cada niño tomará algo diferente de un cuento, y se sentirá protegido mientras escucha o inventa un cuento, ya que no es el protagonista, por lo tanto, no le puede pasar nada malo. Si nota que su hijo está molesto al final del día y no parece ansioso por contarle lo que sucedió, tenga en cuenta que es posible que no sea capaz (todavía, desde una perspectiva emocional) de verbalizarlo, pero usted puede hacerlo. Juegue o haga una historia sobre sus dos días y deje que se desenvuelva de la forma en que su hijo lo necesita: no controle la narrativa, déjelo explorar incluso si puede volverse negativa, es una forma de que los niños expresen sus miedos, enojo o ansiedad a través de tales historias. El niño también puede encontrar soluciones para lo que le molesta a medida que se desenreda la historia y podría aplicarlas en su vida real, pero sin la presión del adulto diciéndole al niño qué hacer. Una breve guía para leerle un cuento de hadas a su hijo con fines de curación, ya que necesitamos que tenga un impacto: asegúrese de que el mensaje dentro de la historia sea apropiado; seleccione la historia que mejor se adapte a sus dificultades; moldear el título, algunos personajes, la edad, el género del protagonista para

estar más cerca del niño al que intenta ayudar; Si está leyendo una historia de terapia, asegúrese de verificar primero el mensaje con un terapeuta, ya que puede tender a sobrescribir las conclusiones; aprovechar cuando el niño está prestando atención para contar historias, comprobar su reacción, qué historias le gustaron más, comprobar con el tiempo el impacto duradero de la historia contada; releer las historias que más le gustaron con el tiempo; no comente la trama de la trama o las semejanzas entre su hijo y el héroe.

Danza y movimiento creativo: "Mediante el movimiento y la danza, el mundo interior de todas las demás personas se vuelve tangible... Esta técnica crea un entorno seguro, donde los sentimientos se pueden expresar y comunicar de forma segura" (Payne, 1988). La danza es una forma de expresar los sentimientos y es una forma de comunicarse que hace que el niño se sienta seguro, reduciendo su ansiedad. Esta técnica puede ayudar a los niños a recuperar su propio cuerpo y puede llevar a un mejor conocimiento de su cuerpo y a sentirse cómodos en él. La danza y el movimiento creativo exponen todos los sentimientos y pueden liberar sus resentimientos. Las sensaciones que tiene el niño en el cuerpo, y la forma en que el cuerpo utiliza en reposo y en movimiento, son la expresión de su mundo interior.

Marionetas: La marioneta o el muñeco cobra vida por la vida de quien la anima. Objeto de identificación proyectiva en origen, la muñeca o marioneta puede asimilar el valor del objeto transaccional para crear una relación con el otro. Cualquier objeto que investimos de vida puede convertirse en una marioneta o un muñeco. Un trozo de tela, nuestra propia mano o un trozo de plastilina: aquí hay un personaje que puede hablar, reaccionar, vivir. Crear una marioneta puede ser una construcción o reconstrucción real del yo interior. Así podríamos mantener vivo el niño interior de cada uno de nosotros, y esto no está reservado solo para los niños. De esta manera el niño es un espectador que percibe sensaciones, que a su vez implicarán emociones y reflejos o el niño es un creador y un animador que se expresa a través del teatro de animación. Ayuda al niño a apreciarse a sí mismo, refinar sus gustos estéticos y estimula la creatividad. Cuando el niño se encuentra cara a cara con el títere podemos hablar de un ejercicio creativo, mediante la creación y animación de sus propios títeres y presentando este logro no en un espectáculo, sino como una forma y expresión de su mundo interior en un entorno familiar o de amigos. No es el espectáculo; es el universo que se abre para el niño.

Juegos: "verás enseguida que se cuentan muchas verdades durante el juego" (Davido, 1998). La infancia es la edad de los juegos. Para un niño es más fácil hablar a través de una voz

de marioneta, un muñeco, un coche o un soldadito de juguete que decir directamente lo que siente, que le parece difícil de expresar. Los juegos siguen siendo las principales formas de comunicarse con el niño. Puede ser una fuente de desarrollo de competencias futuras o una forma de expresar energía. Winnicott (2002) dijo que un juguete suficientemente bueno le permite al niño expresarse. Los juguetes demasiado técnicos, demasiado sofisticados o demasiados juguetes pueden afectar y limitar la capacidad del niño para jugar, crear y destruir el juego. El exceso de juguetes y juegos aísla al niño del mundo exterior. O el niño de 2-4 años prefiere jugar con un adulto o bien a los 4-6 años un niño busca niños de la misma edad enriqueciendo el juego con objetos utilizados de forma sorprendente, independientemente de si se trata de un juego individual, o en grupo, más allá de sus técnicas, la creatividad (juegos con roles o juegos sofisticados, juegos con reglas), el juego es para los niños fuente y recurso de energía. Se considera que el juego puede incluso ser una forma de autoterapia, mediante la cual el niño a menudo trabaja en su confusión, ansiedades y conflictos. Un niño que no juega genera preocupaciones a cualquier edad y Daniel Marcelli (2003) encuentra 3 categorías para estos niños: el niño bueno, el niño hipermaduro y el niño deprimido. El niño bueno juega un poco y cuando juega es serio, se involucra en el juego y prefiere un juego competitivo. Incluso si los padres están satisfechos porque el niño es serio y competitivo, el riesgo es que este niño dependa de la competencia, las reglas y, en algún momento, se agote, colapse. El niño hipermaduro se comporta como un adulto, no juega o está marcado por la agresión, el dominio, el control, no tiene tiempo para jugar, se hace cargo de los deberes de los padres. Estos comportamientos ocurren en general en niños cuyos padres están enfermos, alcohólicos, drogadictos o padres separados. El niño deprimido tiene una pequeña figura expresiva, un aire ausente, una mirada vacía. La importancia y las ventajas de los juegos tal como los ve Eric Berne son mantener y fortalecer el conjunto de creencias personales, evitar situaciones desagradables - ansiosas, ofrecer una pseudocivilización, brindar temas de discusión.

En el contexto familiar, es necesario tener en cuenta las peculiaridades del niño altamente sensible, con el fin de apoyarlo para que se desarrolle de manera saludable. Los padres pueden ayudar prestando más atención a los signos del niño, no exponerlo a multitudes, ambientes ruidosos, programas cargados de muchas actividades, fiestas sorpresa, conflictos, o situaciones cargadas emocionalmente tanto negativas como positivas (Aron, 2002).

PARTE IV

Estrategias Educativas basadas en evidencias sobre el modelo de “embodiment” para potenciar el bienestar de niños altamente sensibles

Maria Fabiani

Investigadora Independiente y entrenadora “mente-cuerpo” certificada

Resumen. Existe evidencia basada en los vínculos entre la conciencia deficiente o alterada de la información sensorial, o la conciencia interoceptiva, y las dificultades con la regulación de las emociones. Esta parte presenta un marco y estrategias prácticas, basadas en la investigación psicológica y neurocientífica, para comprender cómo la educación corporeizada facilita la regulación y un sentido integrado del yo y, por lo tanto, contribuye a la salud y el bienestar de los niños altamente sensibles.

Palabras clave: niño altamente sensible, cognición corporeizada, mente-cuerpo, conciencia interoceptiva, sensibilidad del procesamiento sensorial

SENSIBILIDAD DEL PROCESAMIENTO SENSORIAL, CEREBRO, CUERPO Y ESPACIO.

Según Aron et al. (2012), una característica de los niños altamente sensibles es su nivel de sensibilidad del procesamiento sensorial. La sensibilidad del procesamiento sensorial es un rasgo de temperamento con base biológica asociado con una mayor conciencia y capacidad de respuesta a los estímulos ambientales y sociales (Aron et al. 2012; Greven et al., 2019). De acuerdo con la teoría de la sensibilidad del procesamiento sensorial, este rasgo se caracteriza por una mayor profundidad de procesamiento cognitivo, detección de las sutilezas en el entorno, facilidad para la sobreestimulación, tener respuestas emocionales más fuertes (tanto positivas como negativas) y una alta empatía hacia las señales afectivas de los demás (Aron y Aron, 1997; Acevedo et al. 2014; Aron et al. 2012). Las personas altamente sensibles tienen una actividad neuronal característica, ya que procesan la información con mayor profundidad, establecen conexiones entre distintos temas, sienten intensamente y perciben las imágenes y los sonidos del mundo de una manera más amplificadas (Acevedo et al. 2021). Esta mayor capacidad de procesamiento se reconoce como una característica propia del nivel de sensibilidad del procesamiento sensorial en interacción con una mayor experiencia subjetiva del entorno

sensorial y el procesamiento cerebral del mismo. Un estudio de resonancia magnética funcional encontró que la ínsula anterior, una parte del cerebro asociada con el procesamiento emocional y las sensaciones viscerales (como las sensaciones intestinales que a menudo acompañan a la empatía), muestra una mayor activación en personas altamente sensibles (Acevedo et al. 2014). Igualmente, los participantes altamente sensibles que miraban imágenes de expresiones faciales de felicidad de sus parejas mostraban una mayor activación en el área tegmental ventral (VTA), un área dopaminérgica de nuestro cerebro asociada con los procesos de recompensa. Participantes altamente sensibles que habían indicado una infancia positiva, mostraron una actividad de VTA aún mayor después de ver imágenes positivas. Sin embargo, en respuesta a las imágenes negativas, estos individuos, mostraron activación en áreas asociadas con la autorregulación y el procesamiento cognitivo. Mientras tanto, la actividad de VTA mostró una actividad disminuida en respuesta a imágenes negativas para aquellos con experiencias negativas en la infancia (Acevedo et al., 2017).

Ser un niño altamente sensible puede ser todo un desafío. Los niños altamente sensibles se ven afectados de manera única por lo que perciben del entorno y pueden tener dificultades para sentirse seguros en el mundo debido a la excesiva estimulación del entorno. Las teorías de la *susceptibilidad diferencial* y la *sensibilidad biológica al contexto* proponen que los individuos varían en su grado de sensibilidad y, por lo tanto, las personas altamente sensibles son más susceptibles tanto a los efectos negativos de los entornos hostiles como a los beneficios de los positivos y enriquecedores (Aron y Aron, 1997; Aron et al., 2005; Boyce y Ellis, 2005; Belsky, 2005; Belsky y Pluess, 2009; Acevedo et al., 2017; Jagiellowicz et al., 2016; Turjeman-Levi, 2016).

Los niños altamente sensibles deben lidiar con su propia autorregulación, ya que deben manejar tanta estimulación sensorial que puede llegar a producir cierta disociación o entumecimiento a la hora de lidiar con una situación abrumadora. La sobrecarga sensorial puede ser dolorosa y traumática, y esta sensación dolorosa se puede interpretar como peligro llevando a una sobreestimulación del sistema nervioso central. En general, los niños pequeños muestran una respuesta de miedo cuando se enfrentan a situaciones aterradoras o muy inusuales, por lo que tienden a permanecer cerca de sus padres exhibiendo expresiones faciales de miedo, llanto y una conducta de evitación, como respuestas conductuales. En el caso de los niños altamente sensibles, las respuestas de miedo pueden generalizarse a situaciones que no son particularmente amenazantes o aterradoras, pero sí son desconocidas, diferentes, impredecibles o inesperadas.

En los niños altamente sensibles, el entorno y los estímulos sociales juegan un papel crucial, aunque invisible, en la formación de su identidad y afecta a su comportamiento en un grado mucho mayor que otros niños. La sensibilidad del procesamiento sensorial produce patrones de procesamiento cognitivo y emocional que distinguen a los niños altamente sensibles de los que no lo son. Incluso en un experimento de detección de patrones visuales, los niños altamente sensibles ejecutaban igual las tareas independientemente de su cultura, frente a niños no altamente sensibles (Aron et al., 2010). Los espacios donde se mueven los niños altamente sensibles se convierten en cruciales para comprender su manera de procesar el entorno. Esto explica por qué los comportamientos de los niños altamente sensibles parecen diferentes a los de otros niños en determinadas situaciones novedosas, por ejemplo. La manera en la que procesan la información del entorno social y el medio ambiente tiene un impacto profundo sobre cómo estos niños generan el sentido de sí mismos y su identidad.

La forma en que los padres y educadores entienden la alta sensibilidad en niños y el rasgo de la sensibilidad al procesamiento sensorial está influenciada por su cultura y afecta en gran medida a su capacidad para ayudar a que su hijo altamente sensible prospere. Esto implica que ser muy sensible sea muy desafiante dentro de una cultura cartesiana. A pesar de que se entiende que el cuerpo, el yo y la interacción social están íntimamente interrelacionados y se reconfiguran constantemente, durante mucho tiempo, la perspectiva científica ha presumido que los sentidos y nuestro uso del cuerpo están regulados por las reglas de nuestra cultura dominante. En este sentido, hace más de tres siglos, Baruch Spinoza planteó esto como un déficit teórico que todavía hoy en día domina la filosofía contemporánea de la mente y la neurociencia en la actualidad:

Nadie ha determinado todavía las capacidades del cuerpo. La experiencia no le ha enseñado a nadie lo que, según las leyes de la naturaleza consideradas solo como corporales, el cuerpo puede y lo que no puede hacer, sin estar determinado por la mente. Nadie, de hecho, conoce todavía la estructura del cuerpo de manera tan específica como para poder explicar todas sus funciones [...]. Esta es una prueba de que el cuerpo, únicamente por las leyes de su naturaleza, puede hacer muchas cosas que despiertan la maravilla de su mente (Spinoza, *La ética: Ethica Ordine Geometrico Demonstrata*, 1677: 1321).

En particular, el conjunto de estudios que se ha categorizado bajo el nombre de "cognición corporeizada" (embodied cognition) parece haber surgido como respuesta a la necesidad de definir las posibilidades y limitaciones del conocimiento corporal en el contexto de una nueva teoría de la mente. Sin embargo, las diferentes formas en que esta respuesta se ha llenado y sigue llenándose de contenido no han dado lugar a resultados definitivos. La

fragmentación de este campo de estudio en una serie de afirmaciones y sub-afirmaciones - las ahora famosas “4E” cogniciones: *embedded* (incrustadas), *embodied* (corporeizadas), *enacted* (promulgadas), *extended* (extendidas) (Rowlands, 2010). Es este nuevo paradigma de la mente “plural”, y el reconocimiento de la singularidad de cada individuo en su relación con el mundo y con los demás, lo que nos muestra los principios básicos de un enfoque educativo inclusivo. Un enfoque que reconoce la singularidad de cada individuo y la necesidad de respeto a esta especificidad existencial que caracteriza a todo ser humano. Y que, además, nos proporciona, atendiendo a los principios universales para el aprendizaje, pautas significativas para posibles programas didácticos para cada docente. Consideramos que los comportamientos están estructurados, en el espacio y en el tiempo. En este sentido, el modelo de cognición corporeizada (Embodied Cognition) propone una relación inseparable entre los procesos cognitivos y las interacciones corporales. Esta relación crea una dependencia causal de eventos mentales que conllevan acciones corporales en un entorno específico (Kiverstein, 2018). Los principios básicos de la cognición corporeizada sugieren que las funciones cognitivas dependen de su uso e interacción con el entorno (Shapiro y Spaulding, 2019).

Cosco y Moore (2009) subrayan que el bienestar es un equilibrio entre los procesos humanos de salud (psicológicos, físicos, espirituales) y entornos saludables (paisajes, entornos construidos y las circunstancias sociales de la vida diaria). Consideran que los entornos físicos y el comportamiento (respuesta fisiológica a los estímulos) están indisolublemente ligados. Sus límites espaciales y temporales son identificables y sus funciones son independientes de otros comportamientos ecológicos adyacentes. En otras palabras, los comportamientos pueden surgir de nuestras interacciones con el medio ambiente.

Finalmente, nuestro enfoque se basa en el desarrollo de dos aspectos de la ciencia cognitiva corporeizada (embodied cognitive science): 1) el paradigma de la inter-subjetividad y el enfoque en la dimensión relacional emocional-cuerpo (Gallese, 2007; 2008; 2013) en los procesos de aprendizaje; 2) el enfoque socio-cognitivo (Atkinson, 2011) y el centrado de los procesos lingüísticos y comunicativos en su asociación física con los gestos y el movimiento (otro aspecto esencial de la cognición corporeizada) en la práctica docente diaria (Iverson y Helen, 1999).

LA ARQUITECTURA DE LA EDUCACIÓN CORPOREIZADA PARA NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES

Michelangelo Buonarroti escribió hace casi cinco siglos:

Es cierto que los miembros de la arquitectura dependen de los miembros del hombre. Quien no ha sido o no es buen maestro de figuras, y máximo de anatomía, no se puede entender.

Superado definitivamente el error dualista cartesiano (Damasio, 1994), ya no es posible pensar que se puede estudiar la mente sin tener en cuenta que los procesos cognitivos están influenciados por el cerebro y, en general, por el cuerpo, por sus limitaciones y por las oportunidades que presenta (Borghini y Iachini 2002; Gomez-Paloma, 2017). Como escribe Pennisi (2016, p 197):

Es una especie de inversión de lo que siempre hemos pensado: el cerebro "inteligente" no crea cambios evolutivos sino que asegura su supervivencia. El cuerpo esquelético "obtusos" crea cambios evolutivos sin saber para qué serán utilizados. Si ambos no interactuaran constantemente, el organismo no materializaría la ventaja evolutiva provocada por una mutación genética siempre aleatoria, es decir, por la variación impredecible de la estructura corporal.

Por tanto, es correcto afirmar que el cerebro inquilino del cuerpo es una parte del cuerpo. Pero es una parte que tiene limitaciones, estructuras morfológicas y propiedades de adaptación y desarrollo que son diferentes y mucho más rápidas que las de todas las demás partes que componen nuestro organismo. La evolución cerebral es rápida porque su proceso de seguimiento continuo de los eventos sensoriomotores no puede dejar indeterminados sus comportamientos por mucho tiempo, por su precariedad y el peligro de extinción, sin la intervención de una adaptación específica a ese tipo de estrés, que proviene de la activación del cuerpo modificado (por mutaciones endógenas o las provocadas por necesidades ambientales) (Pennisi, 2016).

En el campo de la neurociencia, se sabe que cualquier movimiento que realizamos es el resultado de la unión entre la información que nos llega de nuestro entorno y la conciencia de nuestro cuerpo en el espacio. De esta forma se genera una idea motora, que luego debe llegar rápidamente del cerebro a los músculos. La vista, el oído, el tacto, el sistema vestibular, el sistema propioceptivo, el cerebro y los músculos trabajan juntos para producir y coordinar el movimiento. Todo este complejo sistema se desarrolla durante los primeros años de vida y llega a su finalización alrededor de los siete años, edad en la que las habilidades motoras básicas del niño son iguales a las de un adulto, aunque puedan perfeccionarse y especializarse a medida que el niño crece. Sin embargo, en la educación, el cuerpo, el movimiento y las habilidades motoras se consideran separados de la mente, las ideas y la inteligencia. No solo eso, sino que también hay muchas creencias no respaldadas por evidencia científica que subestiman el papel de las actividades motoras conscientes en la educación preescolar.

El desarrollo psicomotor representa el crecimiento integrado y sinérgico de la dimensión motora y la dimensión psíquica de los niños. Expresa la estrecha interrelación, en una relación constante de causa y efecto, entre la maduración motora en todo su movimiento, formas pragmáticas y sensoriales, y la dimensión psíquica en todas sus formas (cognitiva, emocional, relacional). Esta definición nos muestra la relación estrecha y consistente entre las dos áreas,

que, como señalan muchos autores, presenta una proximidad espacial también desde el punto de vista neurológico.

La relación entre el cuerpo, el movimiento y el aprendizaje ha ido evolucionando y profundizándose a lo largo del tiempo, como lo expresan las diferentes tendencias pedagógicas. La escuela aristotélica se llamó peripatética precisamente porque el profesor y los alumnos discutían los asuntos mientras caminaban. Y si Piaget enfatiza que para enseñar hay que recordar siempre que todo concepto se originó a partir de una acción, Montessori observa que la mano es el órgano de la inteligencia.

En los últimos tiempos, la conciencia de que el cuerpo representa el eje fundamental de todo conocimiento (Sini, 2012) ha colocado, por un lado, el papel de una sensibilidad encarnada en los procesos educativos en el centro, pero por otro, sigue siendo reduccionista o, por el contrario, pero con el mismo efecto, generar reflexiones más puramente teóricas. El cuerpo del que estamos hablando es de hecho muchas veces un cuerpo abstracto, cuyos efectos luchan por encontrarse con los cuerpos vivos de los niños y sus maestros, para producir esos cambios potenciales que podría generar un estilo de enseñanza abierto a los sentidos (Gamelli, 2013). El cuerpo ha quedado así atrapado en la red de la fragmentación del conocimiento, aunque puede considerarse una herramienta transversal para el aprendizaje.

En el contexto de la cognición corporeizada, la experiencia corporal y motora se caracteriza como una experiencia de conocimiento relacional integrado, basado en la interconexión de diferentes dimensiones: movimiento real del cuerpo, representaciones de movimiento, recuerdos, emociones, percepciones y pensamientos. Los pensamientos que se desarrollan en el cerebro pueden desencadenar estados emocionales, traducidos en acciones por el cuerpo; al mismo tiempo, este último puede cambiar el curso de los pensamientos (Corona y Cozzarelli, 2012).

En las actividades y simulaciones propuestas en el ámbito educativo, el cuerpo se convierte en protagonista, experimentándose a sí mismo de tal forma que se acrecienta la centralidad de la dimensión corporal y emocional tanto en el proceso de aprendizaje como en las relaciones humanas, para resaltar cómo el entorno influye en la expresión de los estados emocionales propios y es fundamental para construir relaciones empáticas (Sibilio, 2007).

En el contexto de la escuela para cada uno y para todos, es imposible pasar por alto el hecho de que las relaciones son la base del éxito educativo y académico. Las dimensiones emocional y empática juegan un papel central (en sentido positivo o negativo) incluso más allá de la escuela: en el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas transversales y en la consecución del bienestar individual y colectivo (Mason, 2013). Varios estudiosos de la neurociencia (entre otros, Immordino-Yang y Damasio, 2007; Immordino-Yang, 2015) demuestran el vínculo indiscutible entre la emoción y la cognición, sugiriendo que el cuerpo y la mente trabajan juntos en estudiantes de todas las edades, en la toma de decisiones y el desarrollo de habilidades generales; los procesos emocionales son necesarios para poder utilizar

los conocimientos y habilidades en la vida real, ya que representan una especie de timón que guía el juicio y la acción.

Nuestra mente, cerebro y cuerpo están interconectados. Cuando un niño está bajo presión, su cerebro produce altos niveles de cortisol, la hormona del estrés. También produce adrenalina. Un aumento de cortisona puede aumentar la ansiedad y la desregulación. Cuando esto sucede, las habilidades de comunicación social y funcional disminuyen, porque el cerebro no puede acceder a la corteza prefrontal, que controla el funcionamiento ejecutivo. Esto desencadena una respuesta de lucha o huida que trae consigo una gran descarga de adrenalina. Numerosos estudios han demostrado que la actividad física reduce los niveles de cortisol y adrenalina, aumentando la dopamina y otras endorfinas; en otras palabras, ayuda a mejorar la regulación emocional. Además, los ejercicios preparan al cerebro para concentrarse más y aprender. Se pueden hacer por la mañana, antes de clase, por la tarde antes de la tarea o cuando el niño necesita relajarse.

Las neurociencias cognitivas del desarrollo presentan una imagen del niño como un sistema integrado de emoción y cognición, de biología y experiencia, aspectos clave que fomentarán la reflexión y la conciencia de inclusión, una filosofía de aceptación de todas las personas. Un entorno es inclusivo cuando se preocupa por todas las diversidades y puede pensar e implementar respuestas específicas a cada una de ellas: para no desperdiciar potencial, es necesario asegurar que todos puedan participar en el aprendizaje y la vida grupal, de la manera más activa, autónoma y útil posible.

La neurociencia vincula cuerpo-cerebro-mente en una relación que parece, en algunos casos, independiente de cualquier enseñanza: de hecho, las neuronas espejo han revelado la existencia de lo que ahora se conoce como conocimiento sin conocimiento. El descubrimiento de las neuronas espejo, que presiden nuestra capacidad de sentir lo que el otro siente y comprender lo que hace, introduce el papel fundamental de la experiencia en los procesos relacionales y de aprendizaje y, sobre todo, de la experiencia corporal. Es la relación, y no el ego, la experiencia humana fundamental y la relación encarnada que proviene del cuerpo mismo (Ammaniti y Gallese, 2014). Solo esta información fundamental, que ya es ampliamente comprendida por los formadores más experimentados, debe llevarnos a modificar radicalmente nuestras salas de entrenamiento, introduciendo momentos en los que el cuerpo puede desempeñar su importantísima función como facilitador del aprendizaje. Quizás esto podría hacerse desarrollando conjuntos de situaciones que nos permitan experimentar con experiencias ad hoc (piense en la efectividad de utilizar técnicas teatrales en la formación y la educación, que ya ha sido probada).

Los avances de la neurociencia y la perspectiva del nuevo humanismo invocados por el Consejo Europeo (2019) y las Directrices Nacionales Italianas (2012) para el currículo preescolar y el primer ciclo de educación han llamado hoy la atención sobre el cuerpo, que se indica como uno de los grandes objetos de conocimiento que hay que “enseñar a ser recreado [...] en una perspectiva compleja, es decir, encaminada a superar la fragmentación de

disciplinas e integrarlas en nuevos marcos generales” (MIUR, 2012). En las Directrices Nacionales Italianas (2012), en relación con “el cuerpo y el movimiento”, se afirma inequívocamente que “los niños toman conciencia de su propio cuerpo, utilizándolo desde el nacimiento como instrumento de autoconocimiento en el mundo. Moverse es lo primero que se aprende: buscar, descubrir, jugar, saltar y correr a la escuela es una fuente de bienestar y equilibrio psicofísico”. No solo se afirma que se aprende a través del cuerpo, sino que a través del cuerpo y su movimiento también se alcanza el *bienestar*, es decir, *estar bien*, que es un requisito previo para *actuar bien* y no menos importante *conocer bien*. Una visión aún más global e inclusiva que la mera meta alcanzada hablando de "conocimiento incorporado" o "pedagogía del cuerpo".

Más reciente es la investigación sobre la relación entre los espacios físicos de aprendizaje y los niveles de aprendizaje. En las Directrices Nacionales Italianas de 2012, el entorno de aprendizaje se define como "un entorno adecuado para promover un aprendizaje significativo y garantizar el éxito educativo para todos los alumnos" (MIUR, 2012), y el término *entorno* es solo una metáfora para indicar un contexto en el que uno activa, construye, apoya el aprendizaje y da sentido al conocimiento de uno.

Por tanto, el entorno de aprendizaje es multidimensional en el sentido de que es posible distinguir una dimensión material y organizativa, didáctica y relacional. Se trata de un espacio que enseña y hace más efectivo el aprendizaje. Es el espacio que Loris Malaguzzi definió como tercer educador, junto a la escuela y la familia. Según Barret et al. (2017), se puede medir una mejora del 16 por ciento en los resultados de aprendizaje de los estudiantes cuando ocurre en espacios educativos de mejor calidad.

Si es cierto que, por tanto, existe una estrecha relación entre el cuerpo y el aprendizaje, en el sentido de que el cuerpo juega un papel muy importante en la facilitación de los procesos de aprendizaje, y si también es cierto que existe un vínculo significativo entre el aprendizaje y los espacios educativos, dado que los resultados de los estudiantes mejoran con espacios físicos de mayor calidad, podemos utilizar la propiedad transitiva, de acuerdo con las reglas de las matemáticas, y también asumir que existe un vínculo esencial entre el cuerpo y los espacios educativos.

La escuela debe involucrar al cuerpo, y diferentes tendencias pedagógicas han explorado que el aprendizaje es más efectivo cuando involucra el cuerpo, el movimiento, la acción y el hacer. Y, en cuanto al entorno físico, las escuelas deben cuidar todos los espacios que componen el edificio escolar, haciéndolos más cómodos (Tolja y Puig, 2016). Los espacios educativos deben ser ante todo lo suficientemente flexibles para ofrecer al docente la oportunidad de elegir el entorno educativo más adecuado para la actividad a realizar con los alumnos, evaluando todos los elementos que pueden amplificar su estilo comunicativo. De hecho, las relaciones comunicativas, el comportamiento de los alumnos y la dinámica de clase pueden sin duda beneficiarse de un entorno bien construido, de un espacio que respeta el cuerpo altamente sensible.

Es importante ser consciente de que el espacio educativo forma parte de un proyecto en constante evolución, como lo es el cuerpo de cada alumno. Los espacios educativos también deben involucrar los sentidos a través del hábil uso de los colores. Igualmente, es necesario diseñar con cuidado conexiones horizontales y verticales (que expresen movimiento), espacios de relajación y aprendizaje informal, espacios de interacción y espacios fuera de la escuela que formen parte de un solo cuerpo: el del edificio escolar.

Una clase adaptada al cuerpo altamente sensible es sin duda el aspecto fundamental de la seguridad y el bienestar de los alumnos con alta sensibilidad. Es esencial tener en cuenta la importancia de hacer que los niños altamente sensibles se sientan seguros, para que puedan crecer de forma sana y armoniosa en todas las áreas del desarrollo. Tenemos varias acciones y áreas de enfoque disponibles que podemos implementar fácilmente. Los contextos educativos también deben priorizar la atención de la salud utilizando esquemas de cognición corporeizada a partir de edades tempranas (Aguirre-Loaiza et al., 2021).

Es importante facilitar una buena adaptación de los niños altamente sensibles en las escuelas, mediante prácticas de integración que puedan proporcionarles una sensación de seguridad integral en el nuevo entorno. Por ejemplo, los métodos de incorporación que implican la presencia de un adulto cercano en los primeros días funcionan muy bien. Con el cuidador principal presente en el nuevo entorno, el niño altamente sensible puede activar más fácilmente su propio sistema de participación social y mantener a raya sus mecanismos de defensa, que normalmente surgen cuando se encuentra con cosas nuevas. Esto se traduce en una mayor disposición del niño altamente sensible a entablar relaciones con maestros y compañeros, a explorar el entorno e involucrarse en las diversas actividades y ofertas.

La creación de un entorno que proporcione al niño altamente sensible una sensación de seguridad sensorial también es relevante (Pluess, 2015). Por tanto, profesores y educadores deben estar atentos a los ruidos de fondo en nuestros entornos como, por ejemplo, ventiladores en los sistemas de ventilación, ruidos del tráfico en la calle, voces de adultos y niños en el entorno, etc. En cambio, frecuentemente pasamos más tiempo en espacios educativos ruidosos que no favorecen nuestro bienestar. El ruido de fondo incrementa los sistemas defensivos del niño altamente sensible, provocándole más nerviosismo y reactividad, debido a la activación del sistema nervioso simpático. A nivel sensorial, también se debe prestar atención a la estimulación visual, por lo que sería preferible que las habitaciones estuvieran decoradas con colores neutros, naturales y luces artificiales no demasiado intensas. Además, la disposición del espacio, como nos enseñó Montessori (1950), a su vez ayuda a calmar los sistemas defensivos, al igual que un ambiente armonioso y agradable en general.

Es necesario asegurarse de que en el espacio haya cubículos, rincones de recogida, rincones cómodos y mesas para trabajar solos o en grupo reducido, para que los niños puedan encontrar lugares donde refugiarse, descansar y desprenderse del grupo extendido para poder recuperar la energía y la sensación de calma.

Si los profesores o educadores se plantean utilizar música de fondo, deben optar por sonidos melódicos, cantados por una voz muy modulada y con tonos de baja frecuencia, evitando en la medida de lo posible las altas frecuencias y la música intensa (como la electrónica), para que se transmita una sensación de tranquilidad y seguridad. Usar música melódica y/o cantar canciones de baja frecuencia con niños altamente sensibles es útil para crear una fuerte sensación de seguridad en ellos.

Las rutinas son un factor significativo para crear y reforzar una sensación de seguridad. Es bueno crear previsibilidad en la alternancia de las rutinas diarias para que el niño sea capaz de anticipar eventos y alertar a los niños de cualquier cambio o imprevisto para que su sentido de seguridad pueda recuperarse (Acevedo et al., 2018; Pluess, 2015).

Entonces, la escuela puede verse como un cuerpo en sí mismo. Esta unidad, este sistema, tiene su lugar concreto en lo “físico” de la escuela: su edificio, aulas, mobiliario, objetos. Todos relatan de manera muy clara y fenomenológica las cualidades de su carácter, estilo didáctico y valores de referencia. Al interpretar el mensaje de Helmut Plessner [...] sobre la importancia de la unidad cuerpo-mente, es posible explicar lo físico de la escuela basándose en la metáfora del cuerpo. Como el hombre, la escuela es también un cuerpo, y tiene un cuerpo: es su edificio, su mobiliario y los objetos que contiene. Tiene un cuerpo físico (Körper) y un cuerpo vivido (Leib), y es el cuerpo el que se siente a sí mismo, a través del entrelazamiento de experiencias percibidas a través de los cinco sentidos. Ser, entregarse, poseerse. El cuerpo (la materialidad) de la escuela expresa la verdadera entrega de su ser (Rasini, 2016).

El pedagogo, pensando en la escuela como un cuerpo, explora las variaciones físicas y expresivas de los edificios escolares: el cuerpo es la fachada de la escuela, la columna vertebral es el personal docente, el sistema nervioso está representado por las relaciones internas, mientras las alternativas arquitectónicas revelan su carácter. Descubrimos que la escuela tiene un metabolismo lento, en comparación con la sociedad, y que tiene un centro de gravedad que tradicionalmente coincide con el aula. La escuela, nuevamente, tiene una sonoridad (los ecos, las reverberaciones) y sentidos (forma y color, y una dimensión háptica y acústica).

En conclusión, nos gusta pensar que la afirmación atribuida a Miguel Ángel, "Todavía estoy aprendiendo", es realmente suya. Solo tres palabras que amplían los límites de la investigación al conectar el cuerpo, la mente, el espacio e incluso el tiempo para los niños altamente sensibles.

LA CONCIENCIA DE SER ALTAMENTE SENSIBLE. MINDFULNESS Y BIENESTAR ENCARNADOS PARA NIÑOS ALTAMENTE SENSIBLES.

El niño altamente sensible debe ser apoyado en la regulación de sus emociones y en la exploración de su mundo interno, y debe hacerlo acompañado de un adulto de confianza. No se siente cómodo haciéndolo por su cuenta.

La autorregulación se refiere a la capacidad del niño para controlar la tendencia inherente a reaccionar ante situaciones de una manera particular, como acercarse o evitar, reprimirse o precipitarse. Se refiere a la capacidad del niño para adaptarse y controlar sus respuestas innatas a estímulos del interior del cuerpo y del entorno, y la capacidad de dirigir y utilizar la atención de forma adecuada.

El mundo emocional de los niños altamente sensibles, como sabemos, es muy variado y lo que sienten suele ser intenso: es fácil que se sientan asustados y ansiosos por sus poderosas y muchas veces incomprensibles sensaciones y emociones. Necesitan una guía que los acompañe y los haga sentir seguros en su contacto con su mundo interno. Entre los mejores ejercicios para nuestro cerebro se encuentra el juego y, en particular, el uso del cuerpo para jugar, que es fundamental para que los niños se involucren de manera positiva y entrenen el sistema nervioso simpático.

Varios estudios han examinado los efectos de actividades específicas, el rasgo de sensibilidad del procesamiento sensorial y los estados de ánimo. Sin embargo, la actividad física, tradicionalmente eficaz para regular el estado de ánimo, es más estresante para las personas con alta sensibilidad de procesamiento sensorial y no regula el estado de ánimo psicológico momentáneo. Por lo tanto, es probable que los individuos con alta sensibilidad al procesamiento sensorial se vuelvan físicamente inactivos (Amemiya et al., 2020). La educación somática se puede definir como una actividad motora concreta, basada en el juego y la expresividad de los niños, que pueden experimentar de primera mano acciones y relaciones. Existe una gran diferencia entre la educación física, en la que el objetivo principal es fortalecer determinadas habilidades a través de la repetición y el ejercicio, y el movimiento consciente. En la educación somática, el objetivo es el desarrollo de una conciencia del yo corporal que permita el descubrimiento, incluso antes del ejercicio, de las propias capacidades.

Aron (2010) sugiere que las técnicas psicósomáticas como la meditación son efectivas para regular la salud mental entre individuos con alta sensibilidad del procesamiento sensorial. Las intervenciones basadas en la atención plena (MBI) han ganado un interés creciente en las últimas décadas entre las comunidades científicas y públicas por sus efectos prometedores en la mejora del bienestar psicológico, la cognición, la fisiología y la salud del cerebro, tanto en poblaciones sanas como clínicas (Chiesa et al., 2011; Gu et al., 2015; Khoury et al., 2015; Tang et al., 2015; Black y Slavich, 2016). Se ha sugerido que las MBI mejoran la autorregulación a través de tres procesos interactivos: mayor control de la atención, mejor regulación emocional y autoconciencia alterada (procesamiento autorreferencial disminuido y mayor conciencia corporal) (Tang et al., 2015).

Por movimiento consciente (también llamado movimiento meditativo o entrenamiento mente-cuerpo), nos referimos a una nueva categoría utilizada para definir prácticas motoras que enfatizan la conciencia del cuerpo y los movimientos que produce, utilizando la respiración como vehículo para lograr estados profundos de relajación (Larkey et al., 2009). Entre las formas más comunes de movimiento consciente, encontramos el Yoga, Tai Chi, Qui Gong y Aikido. Hay otras formas menos conocidas como: Sign-Chi-Do, Acción Neuromuscular Integrativa, *Feldenkrais*, *Eurhythmy*, Programa de Conciencia Interoceptiva y Entrenamiento Quadrato Motor. A medida que las prácticas meditativas se enfocan en una imagen, un mantra o la respiración misma, las prácticas mente-cuerpo reemplazan estos objetos con movimiento (por lo tanto, movimiento meditativo), haciendo que el practicante sea consciente, en cada momento, de lo que está sucediendo en el interior de su cuerpo y en su entorno, excluyendo así cualquier otro tipo de pensamiento (Amemiya, 2020; Tang y Braver, 2020). Un movimiento que se describe típicamente como lento, relajado y fluido, pero que puede ir desde posturas estáticas, como en el yoga, hasta movimientos amplios y rápidos, como en el caso del aikido. La evidencia preliminar sugiere una participación inicial del sistema nervioso simpático y el eje hipotálamo-pituitario-adrenal (HPA): se ha encontrado que las prácticas motoras conscientes son útiles para reducir el estrés y aumentar la capacidad de manejar el estrés en quienes las practican, con un consecuente reducción en la activación del sistema nervioso simpático y el eje HPA, reduciendo así la ansiedad, la depresión y los procesos de deterioro cognitivo (Gothe et al., 2016). Otro mecanismo por el cual el entrenamiento mente-cuerpo mejora el funcionamiento cognitivo es el aumento de la sincronización neuronal inter e intrahemisférica, especialmente en el área frontal y frontocerebelosa y en las frecuencias alfa. Finalmente, diferentes estudios han encontrado un aumento de sinapsis, neurotrofinas y materia gris cerebelosa (Pesce, 2012; Pesca y Ben-Soussan, 2016). Estas prácticas no requieren grandes espacios físicos ni maquinaria y/o equipamiento deportivo caro. Por lo tanto, también podrían usarse en la escuela, contribuyendo significativamente a ayudar al desarrollo neuromotor y cognitivo saludable de los niños, así como a mejorar el rendimiento escolar.

Hay varios elementos que establecen la relevancia de la práctica del movimiento consciente en el contexto educativo y para niños altamente sensibles, pero merece la pena resumir algunos que son particularmente útiles y ciertamente conocidos por los educadores, pero que rara vez se consideran dentro de las organizaciones educativas.

En primer lugar, el descubrimiento de las neuronas espejo, que permiten que podamos sentir lo que el otro siente y comprender lo que hace, introduce el papel fundamental de la experiencia en los procesos relacionales y de aprendizaje y, sobre todo, de la experiencia corporal. Es la relación, y no el ego, la experiencia humana fundamental y el vínculo encarnada que proviene del cuerpo mismo (Ammaniti et al., 2014). Solo esta información fundamental debe llevar a los docentes a modificar radicalmente las aulas, introduciendo momentos en los que el cuerpo puede desempeñar su papel tan importante como facilitador del aprendizaje. La

retroalimentación sobre las actividades realizadas ya sea en el aula o en forma privada, permiten realizar ajustes inmediatos.

El segundo factor también ya es bien conocido por los educadores son las emociones. Las emociones, de hecho, no representan una forma diferente sino co-sustancial de producir aprendizaje junto con trabajo cognitivo. A través de la emoción se genera el llamado marcador somático (Damasio, 2000), que permite asociar un estado emocional agradable o desagradable en una determinada situación. Cuando se repite la misma situación, la racionalidad guiará la decisión, pero en base al trabajo previo realizado por las emociones. Los dos momentos no son diferentes, sino que forman parte del mismo proceso. En consecuencia, si la adquisición de nueva información se asocia con experiencias emocionales atractivas, se generarán una serie de anclas de información que permitirán una recuperación más rápida y sencilla. Es decir, los contenidos emocionales de una experiencia representan un refuerzo indispensable. La importancia de la dimensión emocional de la educación debe ser considerada siempre, incluso en el lenguaje, a favor de una comunicación que sea solo cognitiva y racional (en el mejor de los casos), y completamente suficiente para "entregar" los mensajes, pero ni mucho menos para inducir cambios en la conducta. En una imagen reflejada, las emociones desagradables y, en particular, la ansiedad y el miedo pueden perturbar profundamente la efectividad del sistema cognitivo, en algunos casos, bloqueándolo casi por completo. Cuando experimentamos dolor y angustia, unas enzimas específicas producidas por la amígdala facilitarán el registro de la memoria que se utilizará para evitar o prevenir la misma situación en el futuro (algo que no se debe subestimar en los procesos de gestión del cambio).

La propiocepción (la percepción de los músculos y la estructura esquelética, que proporciona un sentido de la posición del cuerpo en el espacio) y la interocepción (la percepción de nuestro medio interno y señales, con respecto al sentido del equilibrio homeostático de nuestro cuerpo) junto con los 'sentimientos de fondo' son los principales formas en que percibimos nuestro cuerpo. Los principales "sentimientos de fondo" (fatiga; energía; emoción; bienestar; enfermedad; tensión; relajación; estabilidad; equilibrio; desequilibrio; armonía; discordia) indican la "temperatura" interna temporal del cuerpo. Lo que "sentimos" son percepciones del estado actual del cuerpo.

Gracias a esta percepción básica llegamos a un sentido de ser, nuestra identidad biológica, que es el significado más elemental que podemos atribuir a la palabra "yo" (el yo biológico). Esto nos lleva a reflexionar sobre cómo el yo biológico está conectado con otros significados del yo, como el yo autobiográfico y el yo social, y sobre la relación entre el cuerpo individual y la posibilidad de percepción subjetiva, en primera persona.

La interocepción es una conciencia interna subjetiva al sentir una emoción en el cuerpo (los receptores nerviosos sensoriales, los interoceptores, reciben y transmiten sensaciones de estímulos dentro del cuerpo). Por otro lado, las posturas, expresiones faciales y gestos expresan

estados emocionales internos de manera externa, comunicándolos a los demás (Ogden, 2009). La conciencia corporal del yo incluye la interocepción, es decir, sentir la respiración, la digestión, la ira, la activación, el dolor, la emoción, la fatiga y, al mismo tiempo, la conciencia del movimiento y la coordinación entre las diferentes partes del cuerpo y entre el cuerpo y el entorno. Se trata de estar en un estado emocional subjetivo al que los términos sentimiento y emoción se utilizan a menudo como sinónimos. Sin embargo, es posible, especialmente en las lenguas románicas, diferenciarlas de una manera más refinada: en la lengua italiana, por ejemplo, la emoción se distingue del *sentir* y el *sentimiento*.

El sentimiento se distingue no solo por la emoción, sino también por un *sentir*: este se puede definir, más bien, como un estado mental real del que siempre somos conscientes, que sigue a una emoción o a una “colección” de emociones. Un sentimiento desarrollado como la amistad, por ejemplo, no es simplemente la percepción consciente de una emoción: es identificable, más bien, por un estado a largo plazo que involucra al individuo en una serie de emociones. A diferencia de un sentimiento, el *sentir* podría atribuirse al componente subjetivo inherente a experimentar cualquier estado psicológico. Aquí, el término sentimiento se ofrece para referirse a toda la 'colección de estados' que se pueden 'sentir' (como emociones, pero también necesidades, deseos, motivaciones, etc.).

Una de las cuestiones fundamentales a plantearse es si es necesario un sustrato neocortical para sentir o si el sentimiento no es sino una dimensión más arraigada en el cuerpo de lo que habitualmente se cree. En el campo neurocientífico, Damasio (1994) ha propuesto una formulación del sentimiento en la que emerge claramente esta raíz corporal. El neurobiólogo propone una visión organicista con la que intenta superar el nuevo dualismo (muy propio del enfoque neurocientífico) entre cerebro y cuerpo. De hecho, para simplificar, la neurociencia ha tenido principalmente en cuenta la relación mente/cerebro, que ha superado el papel del cuerpo en la creación de estados mentales. En la investigación actual, sin embargo, el cuerpo ya no puede considerarse simplemente el contenedor del cerebro: su papel parece igualmente fundamental a lo que se define, de una manera todavía nebulosa, como la mente.

En cuanto a la categorización del sentimiento, más concretamente, Damasio (1994) ha propuesto un concepto poco ortodoxo, el de los sentimientos de fondo, una especie de concepto espejo de las emociones de fondo, que también introdujo en la ya problemática taxonomía de las emociones, versión de la cual el neurobiólogo ha previsto por enésima vez:

Estoy postulando otra variedad de sentimientos que sospecho que precedieron a los demás en la evolución. Lo llamo sentimiento de fondo porque se origina en estados corporales “de fondo” más que en estados emocionales (Damasio, 1994, 150).

Damasio introduce un nivel adicional de emociones subyacentes, que son emociones, o más bien “protoemociones”, que preceden a todas las demás a nivel filogenético y ontogenético,

y que no requieren necesariamente que el lenguaje sea expresado o identificado (1999, 52). Las emociones subyacentes eran aquellas como malestar, bienestar, tensión, irritabilidad, es decir, “colecciones complejas de estados corporales basados en los estados fundamentales de placer y dolor”. “Colecciones complejas de cambios corporales, procesos homeostáticos básicos, conductas de dolor y placer, respuestas reguladoras del organismo” (Damasio 1999, 52). De hecho, Harnad (2001) ha sugerido llamarlos movimientos en lugar de emociones, no específicos y que preceden a las emociones reales (comenzando por las primarias). Por tanto, no se trata de emociones: Damasio (1994) las define como tales, pero se diferencian, ya que provienen de un estado corporal global en línea, en el sentido de que se basan en la condición del cuerpo, considerado no solo por una de sus partes específicas, sino como un todo.

Cuando estamos relajados o tensos, por ejemplo, no es una parte de nuestro cuerpo la que está relajada o tensa, sino que estos estados surgen de la totalidad de la retroalimentación corporal recibida. Las emociones subyacentes han sido reguladoras del organismo, incluidas aquellas que, desde la regulación metabólica hasta las emociones secundarias o sociales, son las encargadas de mantener el equilibrio del organismo. Se distinguen de las emociones (por ejemplo, las primarias, que son las más parecidas y siempre tienen una causa concreta), por su inespecificidad. Cuando uno está tenso, por ejemplo, no es necesariamente posible remontarse a una razón específica de esta tensión, que ocurre principalmente dentro del cuerpo: es la relación con el mundo en general lo que causa un estado de tensión. El origen puede ser externo, como en este caso, o interno, cuando se trata de reacciones viscerales.

Las emociones subyacentes se convierten en sentimientos de fondo cuando uno se da cuenta de ellas; cuando pasan a primer plano desde el fondo, las emociones subyacentes se perciben y se convierten en sentimientos básicos (esto también da un buen sentido de la etimología de la palabra emoción, de *ex-movere* = 'pasar de' un estado preexistente, siempre en el fondo).

Damasio (1994) se preocupa por distinguir entre emoción y *sentir* (o *sentir* y sentimiento), y propone su propia categorización poco ortodoxa del sentimiento, introduciendo el término adicional sentimientos de fondo. En el más reciente *Looking for Spinoza* (2003), Damasio intenta definir el sentimiento partiendo del concepto spinoziano de *afecto*. No derivan de las emociones propiamente dichas (de las primarias), sino que las preceden, en el sentido de que las percepciones de conjuntos de estados corporales se definen, de hecho, como emociones subyacentes. El término sentimiento, por tanto, es extremadamente insuficiente para todo el espectro de sentimientos y se diferencia, sobre todo, de los sentimientos de fondo.

El sentimiento no solo concierne a las emociones, sino también a las necesidades, motivaciones, deseos, etc., que tienen la característica común de un componente evaluativo (con diferentes niveles de complejidad) y de retroalimentación proveniente de la percepción del estado corporal general a través del llamado enterocepción, que puede ocurrir en dos niveles.

El primero es el de la propiocepción, la percepción del cuerpo como una estructura musculoesquelética; el segundo nivel es el de la interocepción, el sentido del cuerpo proveniente de las vísceras y del medio interno, del equilibrio homeostático (Damasio, 2003; Gallagher, 2005).

El sentimiento, de hecho, revela una raíz corporal profunda e inevitable, que no reside solo en el cerebro: la retroalimentación del cuerpo, a nivel propioceptivo e interoceptivo, involucra a todo el cuerpo (del cual el cerebro, por supuesto, es parte). Por tanto, es necesario superar el dualismo cuerpo/cerebro en el que también ha retrocedido la neurociencia. Damasio reconoce una primacía de lo somático sobre lo mental o, mejor, reitera que lo que definimos mental no deriva de nada más que niveles cada vez más complejos de organización de una estructura biológica y corporal, en primera instancia.

Wyller y col. (2017) apoyan los posibles efectos terapéuticos de la Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT) sobre la angustia psicológica relacionada con la sensibilidad del procesamiento sensorial. Se plantea la hipótesis de que el procesamiento consciente aumenta no solo la atención a las señales corporales sensoriales, sino también la conciencia de la propia interpretación de dichas señales y la respuesta a las mismas (Farb et al., 2015 en Wyller et al., 2017). Por ejemplo, una mayor conciencia de la expresión corporal de una emoción podría conducir a una mayor conciencia de la propia vida emocional (Mehling et al., 2009 en Wyller et al., 2017). Por lo tanto, permite la creación de un contexto más amplio para la experiencia emocional en lugar de tomar las emociones y sus expresiones corporales al pie de la letra. El modelo propuesto por Wyller et al. (2017) sugiere que no es la información sensorial intensa per se ni las emociones desagradables relacionadas las que causan angustia psicológica, sino las reacciones cognitivas secundarias posteriores a ellas. Estas reacciones secundarias pueden ser lo que distingue a las personas altamente sensibles sanas y las no sanas, al tiempo que proporcionan una explicación unificadora de las asociaciones entre la sensibilidad del procesamiento sensorial y la angustia emocional como la depresión y la ansiedad, los síntomas somáticos como el dolor crónico y la fatiga, y las consiguientes dificultades relacionadas con el comportamiento y la personalidad.

El movimiento consciente, como el yoga, conduce a mejoras en los problemas de control de la atención y cambios en la función ejecutiva. Y como el control de la atención está asociado con el control emocional, la mejora en el control de la atención puede contribuir a mejorar los estados de ánimo (Amemiya et al., 2020; Tang et al., 2015). La atención plena y el movimiento consciente ayudan a los niños altamente sensibles a tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos entrantes y a aprender a observarlos, sin apegarse a ellos ni reaccionar ante ellos. Si los niños pueden aprender a adquirir este tipo de conciencia, también pueden aprender a evitar los diferentes desencadenantes asociados con sus síntomas, pensamientos y/o sentimientos desagradables. Se ha demostrado que estas prácticas activan la corteza prefrontal

del cerebro, una de cuyas funciones es la regulación y el autocontrol, y ayudan a los niños a experimentar menos desencadenantes con el paso del tiempo. La práctica de la interocepción desarrolla su capacidad para mantener la calma y los pies en la tierra. Ofrece a los niños con alta sensibilidad la sensación de tener tiempo para que puedan ir más despacio y sentir la vida a una velocidad que les resulte cómoda. La interocepción puede ayudarlos a leer y responder a la experiencia y la información entrantes. Se ha demostrado que la interocepción aumenta el enfoque y mejora la capacidad de procesar las emociones. Los niños altamente sensibles pueden ganar más a la hora de afrontar el estrés sin reaccionar, confundirse o desencadenarse. Pueden hacer una pausa, reflexionar y responder más fácilmente. Al realizar movimientos agradables, los niños reciben información de su cuerpo de forma ascendente. Esto evita la excitación emocional o la confusión cognitiva que surge de su cerebro. Su mente pensante se toma un descanso. El embodiment (corporeización) apoya a los niños altamente sensibles a desarrollar formas de moverse y ser de apoyo, y que no sean estresantes. La experiencia se vuelve natural, y perciben con mayor profundidad y claridad, y sin disparar el sistema límbico y alarmarse. Otra ventaja de la interceptación o embodiment es que, a medida que se sienten “como en casa” con su cuerpo, resulta mucho más fácil identificar las fuentes del dolor, la ansiedad o los sentimientos desagradables. Identificarlos les permite evaluar situaciones y creencias de una manera más clara, llevando a cabo un procesamiento más cognitivo que les permite que tengan más control y menos reacción. Los niños altamente sensibles adquieren gradualmente habilidades que les ayudan a vivir más fácilmente como personas con alta sensibilidad y a calmar el dolor, las lesiones y los malos hábitos de movimiento.

Finalmente, el cerebro no está hecho para hacer varias cosas al mismo tiempo; así se hace añicos otro mito del siglo XX. O más bien puede hacerlo, pero con resultados insatisfactorios y cometiendo muchos errores. Como hemos dicho, la base del aprendizaje de una habilidad es la atención selectiva, o la capacidad de centrar la atención en una categoría específica de estímulos excluyendo a todos los demás y, en secuencia, uno a la vez. La atención selectiva es una estrategia desarrollada por el cerebro para evitar tener que descifrar demasiados estímulos irrelevantes y es fundamental para el aprendizaje. El cerebro es capaz de realizar múltiples tareas, pero solo en el caso de tareas simples o actividades que ya han sido memorizadas y que, por tanto, se consideran automáticas, como hablar mientras se conduce (Madore y Wagner, 2019). Solo la atención consciente, de hecho, genera aprendizaje (Rivoltella, 2012; 2014; 2018). Y los niños altamente sensibles también se ven afectados por estímulos ambientales y sensoriales que otros no notan o que simplemente no les molestan. Cosas como demasiado ruido, alarmas que suenan constantemente, olores fuertes, hacer demasiadas cosas a la vez, por ejemplo, pueden provocar una sobreestimulación en sus sistemas nerviosos sensoriales. Esto puede conducir a una excitación excesiva y los niños altamente sensibles terminan sintiéndose abrumados. La atención plena y el movimiento consciente

ayudan a niños y adultos a convertirse en superhéroes con una sola tarea. Aprender a usar su atención de manera efectiva puede ayudarlos a sentirse mejor al final del día.

Lo que parece marcar la diferencia para los profesionales es la evidencia y, por lo tanto, una mayor conciencia de que los problemas identificados en este documento tienen un impacto en el bienestar de los niños altamente sensibles. Hasta ahora, la mayoría de estos problemas parecen haber ocupado un punto ciego para los profesionales, por lo que no se han abordado ni gestionado. Una vez que se enfocan, una acción rápida y efectiva es completamente posible y probable.

En conclusión, después de este resumen rápido y no exhaustivo de algunas evidencias neurocientíficas útiles, también debemos señalar otro proceso fundamental para profesores y educadores: el de la modelización. Los profesores y educadores son el modelo, la música en el aula. Cuando los maestros y educadores se toman el tiempo para ayudar a los niños a desarrollar su autoconciencia y a practicar el autocuidado, aprenden a manejar conscientemente sus emociones e impulsos. Por lo tanto, requiere espejo, práctica y reflexión.

Los estudios sobre el cerebro han demostrado, a través del mecanismo de las neuronas espejo, cómo es el aprendizaje a través de un modelo, es decir, por ejemplo, modifica nuestras neuronas a largo plazo mediante la creación de nuevas sinapsis y, por tanto, nuevos comportamientos; en resumen, un verdadero entrenamiento "neuronal". En este sentido, la palabra latina *insignare*, en el sentido propio de "dejar una huella en el interior", adquiere un nuevo significado y un nuevo sentido, recordándonos la gran responsabilidad que tienen los profesores y educadores, para bien o para mal.

CUIDANDO A LOS EDUCADORES Y CUIDADORES. LA REGLA DE LA MÁSCARA DE OXÍGENO.

Cada vez que volamos, escuchamos a los asistentes de vuelo que comparten alguna variación de la regla de la máscara de oxígeno: "Si la cabina pierde presión, las máscaras de oxígeno caerán del área superior. Por favor, coloque la mascarilla sobre su propia boca y nariz antes de ayudar a otros". Sin nuestra máscara de oxígeno, perderemos el conocimiento rápidamente. Si no hacemos de ponernos la máscara nuestra primera prioridad, es muy probable que no podamos ayudar a nadie.

Cuando ayudar, sea lo que sea que signifique, parece dejar poco tiempo para cualquier otra cosa, el resultado suele ser el agotamiento. Algunos sentimientos que pueden acompañarlo son el agotamiento, la frustración y la ira, junto con la posibilidad de sentirse ineficaz, indefenso o desesperanzado. Para evitar el agotamiento, gestionar el propio cuidado personal es una responsabilidad clave para mantener la felicidad, la salud física y mental. Requiere una

planificación consciente para incluir tiempo en el día para atender las propias necesidades y hacer de ese tiempo una prioridad.

Si los maestros, educadores y cuidadores a menudo se abruman con pensamientos, sensaciones o emociones, desarrollando su *embodiment* puede ayudarles a permanecer tranquilos y relajados, no importa cuán alto sea su nivel de *sensibilidad*.

REFERENCIAS

- Acevedo, B. P., Aron, E. N., y Aron, A. (2018). Novel perspectives on Sensory Processing Sensitivity. San Francisco, CA, USA: Association for Psychological Science Convention.
- Acevedo, B. P., Aron, E. N., Aron, A., Sangster, M. D., Collins, N., y Brown, L. L. (2014). The highly sensitive brain: an fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotions. *Brain and Behaviour*, 4(4), 580-594. <https://doi.org/10.1002/brb3.242>
- Ammaniti, M., y Gallese, V. (2014). The birth of intersubjectivity: Psychodynamics, neurobiology, and the self. W. W. Norton & Co.
- Acevedo, B. P., Jagiellowicz, J., Aron, E., Marhenke, R., y Aron, A. (2017). Sensory processing sensitivity and childhood quality's effects on neural responses to emotional stimuli. *Clinical Neuropsychiatry*, 14(6), 359–373.
- Acevedo, B., Aron, E., Pospos, S., y Jessen, D. (2018). The functional highly sensitive brain: a review of the brain circuits underlying sensory processing sensitivity and seemingly related disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society London B Biological Sciences*, 373(1744).
- Acevedo, B., Aron, E., Pospos, S., y Jessen, D. (2018). The functional highly sensitive brain: a review of the brain circuits underlying sensory processing sensitivity and seemingly related disorders. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 373(1744). doi:10.1098/rstb.2017.0161
- Aguirre-Loaiza, H., Mejía-Bolaño, A., Cualdrón, J., y Ospina, S. (2021). Psychology, Physical Activity, and Post-pandemic Health: An Embodied Perspective. *Frontiers in psychology*, 12, 588931. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.588931>
- Acevedo B.P., Santander T., Marhenke R., Aron A., Aron E. (2021) Sensory Processing Sensitivity Predicts Individual Differences in Resting-State Functional Connectivity Associated with Depth of Processing. *Neuropsychobiology*, 80, 185-200. doi: 10.1159/000513527
- Amemiya R., Takahashi G., Rakwal R., Kahata, M., Isono, K., Sakairi, Y. (2020). Effects of yoga in a physical education course on attention control and mental health among graduate students with high sensory processing sensitivity Effects of yoga in a physical education course on attention control and mental health among graduate students with

- high sensory processing sensitivity. *Cogent Psychology*, 7. 10.1080/23311908.2020.1778895.
- Aron, A., Ketay, S., Hedden, T., Aron, E. N., Markus, H., y Gabrieli, J. E. (2010). Temperament trait of sensory processing sensitivity moderates cultural differences in neural response. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5, 219–226.
- Aron, E. N., y Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 345–368.
- Aron, E. N., Aron A., y Jagiellowicz J. (2012). Sensory processing sensitivity: a review in the light of the evolution of biological responsivity. *Pers. Soc. Psychol. Rev.* 16, 262–282.
- Aron, E. (1999). *The highly sensitive person's workbook*. New York: Broadway books.
- Aron, E. (2002). *The highly sensitive child: Helping our children thrive when the world overwhelms them*. Harmony.
- Aron, E. N. (2010). *Psychotherapy and the highly sensitive person*. New York: Routledge.
- Aron, E. (2012). *The highly sensitive person*. Revised edition. New York: Citadel press.
- Atkinson D. (2011). A Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition: How mind, body, and world work together in learning additional languages. In Dwight Atkinson (ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp.142-166). Routledge, Paperback, Kindle Edition.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., y Barrett, L. (2017). The Holistic Impact of Classroom Spaces on Learning in Specific Subjects. *Environment and Behavior*, 49(4), 425–451. <https://doi.org/10.1177/0013916516648735>
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., y Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541.
- Belsky J. (2005) Differential susceptibility to rearing influence. In *Origins of the social mind: evolutionary psychology and child development* (eds Ellis BJ, Bjorklund DF), pp. 139–163. New York: Guilford Press.

- Belsky, J., y Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 135(6), 885–908.
- Bergsma, E. (2016). *Hoogsensitieve kinderen (Highly sensitive children - practical guidance for parents and professionals)*. Ed. Booklight.
- Black, D. S., and Slavich, G. M. (2016). Mindfulness meditation and the immune system: a systematic review of randomized controlled trials. *Ann. N. Y. Acad. Sci*, 1373, 13–24. doi: 10.1111/nyas.12998
- Borghi A.M., y Iachini T. (2002). *Scienze della mente*, Bologna: Il Mulino
- Boyce WT, Ellis BJ. (2005) Biological sensitivity to context: I. An evolutionary–developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Dev. Psychopathol*, 17, 271–301.
- Bridges, D., y Schendan, H. E. (2019). The sensitive, open creator. *Personality and Individual Differences*, 142(1), 179-185. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.016>
- Chiesa A., Calati R., y Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? a systematic review of neuropsychological findings. *Clin. Psychol. Rev.* 31, 449–464. doi: 10.1016/j.cpr.2010.11.003
- Corona F., y Cozzarelli C. (2012). *Mind mapping and working memory: la rappresentazione semantica mentale come mediatore tra conoscenza e sapere*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Cosco, N., y Moore, R. (2009). Sensory Integration and Contact with Nature: Designing Outdoor Inclusive Environments. *The NAMTA Journal*, 34(2), Spring.
- Damasio A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Damasio A. R. (2000) *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. Orlando: Harcourt.
- Davidov, R. (1998). *Descoperiți-vă copilul prin desen*. Ed. IMAGE.
- European Council (2019) Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems 9014/19 Retrieved: <https://eur-lex.europa.eu/legal->

content/EN/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9014_2019_INIT&from=EN. Last accessed: 20/10/2020.

Falkenstein. (2019). *The highly sensitive man: Finding strength in sensitivity*. New York: Citadel Press Books.

Gallese V. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale Meccanismi neuro-fisiologici dell'intersoggettività. *Rivista di Psicoanalisi*, *LIII* (1), 197-208.

Gallese V. (2008). Empathy, embodied simulation and the brain. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, *56*, 769-781.

Gallese V. (2013). Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività. *Educazione Sentimentale*, *20*(1), 8-24

Gamelli I. (2013). *A scuola in tutti i sensi*. Milano: Pearson.

Geake J.J. (2017), *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*. Trento: Erickson.

Gheorghe, D. M., y Mastan, B. (2005). Ghid de bune practici. *Tehnici creative*, *Bucuresti: Vanemonde*.

Gomez-Paloma F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.

Gomez-Paloma F., Damiani P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.

Gomez-Paloma F. (2017). *Embodied Cognition and Second Language Teaching/Learning*. In F. Gomez Paloma, Ianes, Tafuri, *Embodied Cognition: Teories and Applications in Education Science* (pp.89-106). New York: Nova Science Publisher.

Gothe, N. P., Keswani, R. K., y McAuley, E. (2016). Yoga practice improves executive function by attenuating stress levels. *Biological psychology*, *121*, 109-116

Greven, C. U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E. N., Fox, E., Schendan, H. E., . . . Homberg, J. (2019). Sensory Processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *98*, 287-305. doi: 10.1016/j.neubiorev.2019.01.009

- Gu J., Strauss C., Bond R., y Cavanagh, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? a systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clin. Psychol. Rev.* 37, 1–12. doi: 10.1016/j.cpr.2015.01.006
- Immordino-Yang M.H. e Damasio, A.R. (2007), We Feel, Therefore We Learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3–10.
- Immordino-Yang, M.H. (2015) Emotions, Learning and the Brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience. New York: W.W. Norton & Co.
- Iverson, J. M., y Thelen, E. (1999). Hand, mouth, and brain: The dynamic emergence of speech and gesture. *Journal of Consciousness Studies*, 6, 19-40.
- Jagiellowicz J, Aron A, Aron EN. (2016). Relationship between the temperament trait of sensory processing sensitivity and emotional reactivity. *J. Soc. Behav. Pers.* 44, 185–199. doi:10.2224/sbp.2016.44.2.185
- Khoury B., Sharma M., Rush S. E., y Fournier C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: a meta-analysis. *J. Psychosom. Res.* 78, 519–528. doi: 10.1016/j.jpsychores.2015.03.009
- Kiverstein, J. (2018). Extended cognition, in *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, 1st Edn, eds A. Newen, L. de Bruin, S. Gallagher (Oxford: Oxford University Press). doi: 10.1093/oxfordhb/9780198735410.013.2
- Kroeze, J. (2019). *Hooggevoeligheid (High sensitivity)*. E-book.
- Larkey, L., Jahnke, R., Etnier, J., y Gonzalez, J. (2009). Meditative movement as a category of exercise: implications for research. *Journal of Physical Activity and Health*, 6(2), 230–238
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., ... y Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: A systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, e20161642
- Madore, K. P., y Wagner, A. D. (2019). Multicosts of multitasking. The Dana Foundation: Cerebrum
- Marcelli, D. (2003). *Tratat de psihopatologia copilului*. Ed. Fundației Generația.

- Mason L. (2013), *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- MIUR (2012) Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89 aka Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012. Retrieved: <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf> Last accessed: 12/10/2020
- Montessori M., (1950) *Il segreto dell'infanzia*, Milano: Garzanti.
- Nocentini, A., Menesini, E., y Pluess, M. (2018). The personality trait of environmental sensitivity predicts children's positive response to school-based antibullying intervention. *Clinical Psychological Science*, 6(6), 848–859. <https://doi.org/10.1177/2167702618782194>
- Pennisi A. (2016) Prospettive evuzioniste nell'embodied cognition. Il cervello «inquilino del corpo». Reti, saperi, linguaggi. *Italian Journal of Cognitive Sciences* 1, 179-201, doi: 10.12832/83924
- Pesce, C. (2012). Shifting the focus from quantitative to qualitative exercise characteristics in exercise and cognition research. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(6), 766-786
- Pesce, C., y Ben-Soussan, T. D. (2016). Cogito ergo sum'or 'ambulo ergo sum'. New perspectives in developmental exercise and cognition research. In: McMorris T, ed. *Exercise-cognition interaction: neuroscience perspectives*. Elsevier
- Pluess, M. (2015). Individual Differences in Environmental Sensitivity. *Child Development Perspectives*, 9(3), 138-143.
- Pluess, M., y Boniwell, I. (2015). Sensory-processing sensitivity predicts treatment response to a school-based depression prevention program: Evidence of vantage sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 82, 40–45. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.011>
- Rashedi, R.N., Schonert-Reichl, K.A. (2019). Yoga and Willful Embodiment: a New Direction for Improving Education. *Educ Psychol Rev*, 31, 725–734. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09481-5>

- Rasini V. (2016) Il fatale privilegio di essere uomini. Sensi e corpo in Helmuth Plessner. *Studi di estetica*, XLIV(IV), 1, 149-166
- Rivoltella P.C. (2012). Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende, Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P.C. (2014). La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica. Brescia: La scuola
- Rivoltella P.C. (2018) La didattica come scienza bioeducativa. Questioni epistemologiche, prospettive di ricerca. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 5, 22-28
- Rowlands, M. (2010). The new science of the mind: From extended mind to embodied phenomenology. MIT Press.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262014557.001.0001>
- Shapiro, L., y Spaulding, S. (2019). Embodied cognition and sport, in Handbook of Embodied Cognition and Sport Psychology, ed M. Cappucio (London: MIT Press), 3–22. doi: 10.4324/9781315180380
- Sibilio M. (2007). Il laboratorio ludico-sportivo e motorio tra corpo, movimento, emozione e cognizione. Roma: Aracne.
- Sini C. (2012). Il silenzio e la parola. Luoghi e confini del sapere per un uomo planetario. Milano: IPOC.
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., y Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–215. <https://doi.org/10.1038>
- Tang R., y Braver T. S. (2020). Toward an individual differences perspective in mindfulness training research: theoretical and empirical considerations. *Frontiers in Psychology*, 11, 818. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00818
- Todd, R. M., Ehlers, M. R., Müller, D. J., Robertson, A., Palombo, D. J., Freeman, N., Levine, B., y Anderson, A. K. (2015). Neurogenetic variations in norepinephrine availability enhance perceptual vividness. *The Journal of Neuroscience*, 35(16), 6506–6516. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4489-14.2015>
- Tolja J., y Puig T. (2016). Essere corpo. Come ripensare lavoro, educazione, sport, architettura, design, moda, salute e spiritualità da una prospettiva corporea. Milano: TEA.

- Turjeman-Levi, Y. T. (2016). When the sensitivity of one is the trouble of the other: High-sensitivity as a moderator of the effects of physical stimulation on listening. Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem.
- Van der Veen, G. (2020). *Hand in hand*. E-book.
- Van der Veen, G. (2020). *Ouders doen ertoe (Parents matter)*. 248 Media ed.
- Williams, J. (2015). *Understanding the highly sensitive child*. Cretionspace Independent Publishing Platform.
- Winnicott, D. W. (2002). *Consultația terapeutică a copilului*. Ed. Fundației Generația.
- Wyller, H. B., Wyller, V. B. B., Crane, C., y Gjelsvik, B. (2017). The relationship between sensory processing sensitivity and psychological distress: A model of underpinning mechanisms and an analysis of therapeutic possibilities. *Scandinavian Psychologist*, 4, e15. <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.4.e15>