



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



PROYECTO:

PRO-MOTION. Gestión sensible de la carrera profesional

Convocatoria: EACEA/34/2019: Inclusión social y valores comunes: la contribución en el ámbito de la educación y la formación, número de proyecto: 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN

TÍTULO DEL DOCUMENTO:

**Resultado 4.3: Material de apoyo para orientadores de EFP:
ejemplos de ejercicios, parte 1**

VERSIÓN EN INGLÉS

Autores: Monika Baryła-Matejczuk, Karolina Lalka-Sobczuk

Socio: Universidad de WSEI

Apoyo en el diseño de la carrera profesional (especialmente) alumnos altamente sensibles

Manual para orientadores

Monika Baryła-Matejczuk

Karolina Lalka-Sobczuk

Lublin 2024

2



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
ESCENARIOS INDIVIDUALES	13
Escenario 1.....	13
Escenario 2.....	19
Escenario 3.....	26
Escenario 4.....	37
Escenario 5.....	46
Escenario 6.....	52
ESCENARIOS DE GRUPO	62
Escenario 1.....	62
Escenario 2.....	¡Error! Marcador no definido.
Escenario 3.....	¡Error! Marcador no definido.
Escenario 4.....	¡Error! Marcador no definido.
Escenario 5.....	¡Error! Marcador no definido.
Escenario 6.....	¡Error! Marcador no definido.
Escenario 7.....	¡Error! Marcador no definido.
Escenario 8.....	¡Error! Marcador no definido.
Escenario 9.....	¡Error! Marcador no definido.
Escenario 10.....	¡Error! Marcador no definido.
Bibliografía	¡Error! Marcador no definido.



INTRODUCCIÓN

El término persona altamente sensible (PAS) fue introducido en los noventa por la psicóloga estadounidense Elaine N. Aron, que fue la primera en contribuir a su popularización. Los estudios realizados en este ámbito (destacando los trabajos de Aron, 2002; Aron y Aron, 1997; Aron, Aron y Jagiellowicz, 2012; Lionetti et al., 2018; Pluess et al., 2018) confirman que las personas altamente sensibles procesan la información y los estímulos del entorno de forma más fuerte (intensa) y profunda que el resto de personas. Estas personas son, por tanto, más sensibles a las experiencias positivas y negativas. Existen varios términos coloquiales que se utilizan para describir a las personas altamente sensibles. Hipersensibles, excesivamente emocionales, tristes, susceptibles o ansiosas son algunos de los más frecuentes. Sin embargo, estos términos no captan en modo alguno la esencia del fenómeno ni las necesidades de apoyo de las tareas de desarrollo a las que se enfrentan todos los alumnos, sobre todo los altamente sensibles.

Le invitamos a leer y utilizar un conjunto de escenarios diseñados para apoyar de manera consciente el diseño de la carrera profesional de los alumnos, especialmente el de aquellos para los que la intensidad de los estímulos percibidos puede suponer, en ocasiones, todo un desafío para su desempeño diario. En este contexto, resulta especialmente importante que los alumnos que son particularmente reactivos a los estímulos, tanto internos como externos, cuenten con el apoyo adecuado. En primer lugar, prestamos atención a la creación de las condiciones necesarias para el desarrollo de los alumnos. Esta tarea requiere la implicación tanto del orientador o coordinador de la carrera profesional como del alumno. Es la persona del educador, profesor, tutor u orientador y sus aptitudes las que crean las condiciones adecuadas para favorecer el desarrollo y, en este caso particular, la entrada en el proceso de preparación para el acceso al mercado laboral.

Es por ello que cuando hablamos de diseñar el apoyo a los alumnos altamente sensibles no hablamos de modificar sus rasgos. El trabajo consciente no implica interferir en el rasgo



(temperamento) de los jóvenes. No se trata de hacer que un adolescente sea «menos sensible», de considerar este rasgo como una dificultad o un problema a tratar, sino que el objetivo es facilitar las condiciones en las que los alumnos altamente sensibles tengan las mismas oportunidades para desarrollar su potencial, sus intereses y sus aptitudes. El propósito de este manual es proponer herramientas de apoyo a los alumnos altamente sensibles en el diseño de sus carreras profesionales.

Las hipótesis de esta publicación se basan en una revisión exhaustiva de la literatura en el campo de la sensibilidad de procesamiento sensorial y de la sensibilidad ambiental, realizada en el marco del proyecto "PRO-MOTION. Sensitive career management" 621491-EPP-1-2020-1-PL-EPPKA3-IPI-SOC-IN. Los escenarios elaborados parten de las hipótesis de la psicología positiva y del constructo general del modelo de sensibilidad ambiental (Pluess, 2015).

SENSIBILIDAD DE PROCESAMIENTO SENSORIAL

La sensibilidad de procesamiento sensorial (SPS) es entendida aquí como un rasgo que describe las diferencias interpersonales en la sensibilidad al ambiente, tanto positivas como negativas. Los análisis realizados hasta ahora muestran que la alta sensibilidad puede ser al mismo tiempo un factor de riesgo de futuros problemas psicológicos y un factor de protección. Los estudios demuestran que la falta de apoyo y comprensión de la alta sensibilidad puede provocar en la edad adulta depresión, ansiedad, timidez e impotencia adquirida. Asimismo, las personas altamente sensibles (PAS) suelen exhibir capacidad intelectual (consecuencia de la profundidad de procesamiento y de la atención a los matices, entre otros factores). Para explicar la especial predisposición de las PAS a beneficiarse de condiciones favorecedoras para el desarrollo, se desarrolló el concepto de sensibilidad ventajosa (sensibilidad que otorga una ventaja) (Pluess, 2017; Pluess y Belsky, 2013). La SPS no es un trastorno, pero en condiciones adversas en el entorno más cercano (el hogar, la guardería, la escuela), los niños altamente sensibles pueden modificar su comportamiento de manera que este se desvíe de un desarrollo normal. Esto se manifiesta en una disminución del bienestar y de la satisfacción, y en un mayor

riesgo de problemas de conducta y psicopatología en la infancia y en la edad adulta (Aron, Aron y Davies, 2005). Por otra parte, los niños altamente sensibles que se crían en ambientes domésticos y escolares estresantes tienen más probabilidades de enfermarse y de sufrir más lesiones. Por el contrario, en ambientes relativamente menos estresantes, las enfermedades y las lesiones son menos frecuentes que en el caso de sus compañeros (Boyce y Ellis, 2005; Ellis, Essex, y Boyce, 2005).

Cabe añadir también que, de acuerdo con Aron y Aron (1997), el número de personas que se caracterizan por poseer una alta sensibilidad es demasiado elevado como para tratar este rasgo como si fuera una enfermedad, si bien es demasiado bajo como para obtener una comprensión y un apoyo adecuados de su entorno. Es aquí que aparece la figura clave para el desarrollo de los niños, especialmente de los niños altamente sensibles, del cuidador adulto, el ambiente escolar y doméstico más próximo. Una figura que debe conocer las diferencias individuales de los alumnos, la base biológica de los rasgos del temperamento.

LA SENSIBILIDAD COMO FORTALEZA CARACTERÍSTICA

De acuerdo con los estudios realizados hasta ahora, sabemos que la alta sensibilidad no es un trastorno ni una disfunción, a pesar de que las PAS que crecen y se desarrollan en condiciones inadecuadas, difíciles y estresantes son más propensas a experimentar problemas psicológicos, como depresión, trastornos de ansiedad y agotamiento laboral (cf. Jaekel, Pluess, Belsky, y Wolke, 2015; Lionetti, Pluess, Aron, Aron, y Klein, 2019; Liss, Mailloux, y Erchull, 2008; Liss, Timmel, Baxley, y Killingsworth, 2005; Pluess y Boniwell, 2015). La sensibilidad puede ser vista no solo a través del prisma de ser un factor de riesgo de problemas, sino también como un factor que protege el desarrollo adecuado, o las ventajas especiales asociadas a disponer de unas buenas condiciones y de apoyo. En psicología positiva se habla de las llamadas **fortalezas distintivas** (Seligman, 2004, 2006), es decir, lo más importante, lo que está más desarrollado dentro de nosotros, lo que nos acredita como personas. De su uso depende en gran medida la satisfacción laboral.

En el caso de las personas altamente sensibles, estas ventajas se asocian al funcionamiento especial del sistema nervioso, que incluye un procesamiento muy preciso de la información entrante. El uso frecuente en la vida y en el trabajo de cualidades relacionadas con la sensibilidad —como la sensibilidad a los matices, las sutilezas, la belleza, el dar sentido a las experiencias— incrementa la satisfacción con la actividad realizada. De acuerdo con estas hipótesis, una persona que tiene la oportunidad de utilizar sus cualidades tiene más posibilidades de alcanzar un alto grado de satisfacción en el trabajo. Por lo tanto, la planificación de la carrera profesional debería tener en cuenta también el conocimiento del rasgo, la capacidad de identificarlo e incluir métodos de apoyo y ayuda para enfrentarse a las creencias desfavorables sobre la propia sensibilidad.

Merece la pena, pues, que los profesionales adultos sepan que las personas sensibles están dotadas de potencial y de recursos que les permiten comprenderse a sí mismas y a los demás, de intuición, de empatía, de la facultad de tomar decisiones de manera cuidadosa y de un enfoque innovador y creativo. Sin embargo, sus recursos solamente pueden ser utilizados bajo las condiciones apropiadas. En un ambiente favorable, el trabajo para las personas sensibles puede convertirse en algo más que un simple medio de alcanzar unos objetivos salariales. Puede ser una vocación, una dedicación al trabajo porque sí. Las personas para las que el trabajo es una vocación se sienten realizadas en él, independientemente de los ascensos o del salario. Creen que sus acciones contribuyen al bien general, a algo más grande e importante que ellas mismas. Las personas altamente sensibles son más propensas a sentirse realizadas con un buen trabajo, sobre todo porque es lo que necesitan para vivir una vida plena.

APOYO EN EL DISEÑO DE LA CARRERA PROFESIONAL

Existen estudios anteriores (por ejemplo, Baryła-Matejczuk et al., 2021; Monika Baryła-Matejczuk, Artymiak, Ferres-Cascales, y Betancort, 2020; Monika Baryła-Matejczuk, Fabiani, y Ferrer-Cascales, 2021) que indican también que, debido a la propia naturaleza del rasgo y a la incompreensión que pueden encontrar en su entorno más cercano, las personas altamente

sensibles pueden rendir por debajo de su capacidad. En otras palabras, pueden tener dificultades para discernir su potencial, para tomar decisiones o para expresar sus propias ambiciones y planes. La sensibilidad de procesamiento sensorial, al igual que cualquier otro rasgo del temperamento, tiene su lado bueno y su lado difícil; todo depende de las circunstancias y de las condiciones. A partir de las hipótesis de la intervención basada en el temperamento, hemos elaborado

- diez escenarios de orientación en grupo, preparados para su implementación en el aula
- cinco escenarios de orientación individual, preparados para alumnos altamente sensibles.

El propósito de los ejercicios incluidos en los escenarios es apoyar a los alumnos en el desarrollo de las competencias necesarias para poder discernir su potencial en el contexto de sus futuras carreras profesionales. Las actividades han sido diseñadas de tal modo que cada actividad que se sucede amplía el área que fue objeto de la lección con el orientador. Por ello, se recomienda que los escenarios se implementen de acuerdo con el orden propuesto. Los escenarios fueron desarrollados para alumnos de secundaria (15-18 años).

Primeramente, se presenta a los alumnos el constructo de la denominada alta sensibilidad. El escenario titulado «Alta sensibilidad, ¿qué significa?» aborda el tema de la sensibilidad temperamental. El objetivo de la lección es que los alumnos se familiaricen con la información sobre la alta sensibilidad, presentar las diferencias entre las personas respecto al umbral de excitación del sistema nervioso y dotarles de un conocimiento básico sobre las características de las personas altamente sensibles. Se estimula a los alumnos para que reflexionen detenidamente sobre su propia sensibilidad, su intensidad y la susceptibilidad individual a los estímulos. Después de la primera clase, el orientador o profesor puede ayudar a los alumnos a medir la intensidad de la sensibilidad de procesamiento sensorial utilizando herramientas homologadas para ello. Es también un buen momento para invitar a que asistan a una orientación individual a un número determinado de alumnos que hayan sido escogidos. En la misma se podrán abordar de forma específica las creencias del alumno, o de los alumnos, en

torno a las ventajas y los inconvenientes de las diferentes intensidades de sensibilidad. Con este objetivo en mente, se han elaborado cinco escenarios para un contacto individual (descritos a continuación).

El siguiente escenario de actividad en grupo (n.º 2) ha sido diseñado para ayudar a los alumnos a que amplíen su percepción de sí mismos. Entre otras cosas, el propósito de los ejercicios individuales es que los alumnos se familiaricen con las cuatro características básicas de las personas altamente sensibles (acrónimo inglés «DOES»), estimular su curiosidad cognitiva para aprender sobre sí mismos y sobre los demás, y comprenderse mejor a sí mismos y el mundo que les rodea. Se alienta a los alumnos para que señalen los aspectos positivos de la alta sensibilidad y el potencial resultante, así como para que construyan una imagen positiva de sí mismos.

A su vez, los alumnos se juzgan a sí mismos a la luz de su propia competencia emocional. El área abordada en los ejercicios de escenarios es la importancia de la competencia emocional. Y el propósito de los ejercicios es que los alumnos se familiaricen con la cuestión de la inteligencia emocional, señalar la importancia de la inteligencia emocional tanto en la vida personal como en la vida educativa y profesional. Se alienta a los jóvenes a que reflexionen sobre sus competencias emocionales, así como sobre las oportunidades para su desarrollo.

En las clases siguientes, los jóvenes mejoran su conocimiento de la competencia emocional, aprenden a reconocer y a nombrar las emociones. El profesor u orientador proporciona información sobre la importancia de las emociones en el comportamiento humano, permitiendo que se considere en condiciones seguras el papel que juegan los sentimientos en la vida humana.

Seguidamente, los alumnos comienzan a desarrollar aptitudes para la gestión de las emociones y la autorregulación. Se les da a los jóvenes la oportunidad de tocar los temas de la diversidad y la riqueza de las emociones que sienten, y de conocer y aceptar mejor así sus propios estados emocionales y los sentimientos de los demás. El objetivo de las clases es

promover el desarrollo emocional y social, además de aprender sobre la importancia de la empatía y familiarizarse con el concepto de escucha activa.

El escenario 7, titulado «*Sé lo que siento y lo que necesito*», aborda los temas de la adquisición de conciencia y de la comprensión de las necesidades. El objetivo de las clases es que los alumnos se familiaricen con la importancia y el papel de las necesidades en la vida humana, indicando la relación existente entre necesidad, emoción y acción. Con la ayuda de los ejercicios, los jóvenes pueden desarrollar las aptitudes para el reconocimiento de sus propias necesidades y adquirir sensibilidad a sus propias necesidades y a las de los demás.

Tras el discernimiento de sí mismos, los alumnos comienzan a planificar el desarrollo personal. El orientador o profesor presenta los temas de las frases y los objetivos de desarrollo de la adolescencia. El orientador o profesor ayuda a los alumnos a que perciban las ventajas de alcanzar sus objetivos, señala las herramientas que pueden ayudar al desarrollo de la individualidad y estimula la autorreflexión, el autoconocimiento y el autodesarrollo.

Los alumnos pasan entonces a analizar las complicaciones y limitaciones que surgen durante la planificación de la futura carrera profesional. Abordan la importancia del estrés y el afrontamiento (como respuesta al estrés que causa la planificación del futuro). El profesor u orientador explica a los alumnos los mecanismos del estrés: el estrés como respuesta a una amenaza; presenta información básica sobre la neurobiología del estrés. Lo que se hace aquí es dirigir la atención de los jóvenes hacia los efectos positivos y negativos del estrés y su impacto en la salud, en el bienestar y en el desempeño psicosocial.

Otro escenario gira en torno al área relacionada con el afrontamiento del estrés mediante el desarrollo de aptitudes de autorregulación. Los alumnos aprenden cuestiones relacionadas con el fenómeno del estrés con base en la teoría polivagal. Con el apoyo de un orientador o profesor, aprenden técnicas de relajación y mejoran su capacidad para afrontar el estrés en situaciones difíciles.

El final y la conclusión de la serie de clases se dedican al análisis del potencial profesional. Los ejercicios de este escenario se orientan a ampliar la conciencia de nuestros

propios talentos y capacidades. Los jóvenes trabajan de manera activa en el desarrollo de su autoestima, explorando su potencial personal.

La segunda parte de las actividades, cinco escenarios individuales, se dedica a los alumnos altamente sensibles. Utilícelos durante el trabajo individual, cuando trate con mayor detenimiento las cuestiones específicas y características de las personas altamente sensibles. El alumno puede dedicar la primera reunión a autorreflexionar más profundamente sobre sus propias fortalezas y debilidades. El objetivo de las clases es enseñar lo que es la alta sensibilidad, descubrir el potencial inherente a ser una persona altamente sensible, además de crear las condiciones para una mayor autorreflexión, autodescubrimiento y desarrollo de la curiosidad cognitiva, junto con la autocomprensión y la autoaceptación. Los escenarios siguientes abordan las siguientes cuestiones: las esferas de confort y buscar oportunidades para el descanso y la relajación, explorar y corregir cognitivamente creencias desfavorables sobre la propia sensibilidad, profundizar en cuestiones de competencia emocional, la llamada inteligencia emocional. Se les brinda aquí a los alumnos la oportunidad de desarrollar aptitudes de autorregulación, reduciendo la influencia de un rasgo en el comportamiento, y, con el apoyo de un orientador o profesor, de buscar fuentes internas y externas de apoyo. El objetivo de toda esta serie de reuniones individuales es desarrollar la capacidad de identificar los recursos necesarios para alcanzar los objetivos educativos y profesionales. Los alumnos, con conciencia de sus propios rasgos, se preparan para tomar decisiones profesionales y educativas, fortalecen una imagen positiva de sí mismos, desarrollan la capacidad de evaluar sus propias capacidades y la aptitud para gestionar prioridades.

Los escenarios y los ejercicios que se incluyen en estas reuniones forman parte de las actividades preventivas (prevención universal) y ponen en práctica una estrategia psicoeducativa: la enseñanza de las denominadas competencias para la vida.

Resumiendo, cuando hablamos de diseñar el apoyo a los alumnos altamente sensibles y de ayudarles en el diseño de sus carreras profesionales no queremos decir modificar sus rasgos. El trabajo consciente no supone interferir en un rasgo, ni aceptarlo como un inconveniente o problema que hay que solucionar, sino en facilitar las condiciones para que todos los alumnos



(y, especialmente, los alumnos altamente sensibles) tengan las mismas oportunidades para el desarrollo de su potencial. Durante la preparación de los cuidadores adultos (orientadores o profesores) para que presten un apoyo apropiado a los adolescentes altamente sensibles, es importante prestar atención a las tareas de desarrollo de este periodo de la vida que es la adolescencia. En los últimos años, los estudios sobre los factores determinantes de las disfunciones y de las dificultades de adaptación en niños y adolescentes se han centrado menos en los factores de riesgo y han hecho más hincapié en los factores de protección. En este sentido, enfrentarse a las tareas puede terminar siendo una oportunidad para que los jóvenes se adapten y adquieran nuevas competencias o para que surjan disfunciones o comportamientos inadaptados. Contar con un apoyo apropiado posibilita que se pueda ver el potencial de cada rasgo y apoyar de manera adecuada las aptitudes necesarias para lidiar con los problemas intrínsecos de cada uno de ellos.

ESCENARIOS INDIVIDUALES

Escenario 1.

Área: autorreflexión profunda sobre las fortalezas y las debilidades

Duración de la clase: 45 min.

Grupo objetivo: adolescentes de 15 a 18 años

Consejos para el profesor: El objetivo de la clase individual es mejorar el conocimiento de los rasgos característicos de las personas altamente sensibles. La psicoeducación sobre la alta sensibilidad pretende generar curiosidad cognitiva, fomentar el autoconocimiento, desarrollar la capacidad de comprensión y cuidado de uno mismo seguida de la autoaceptación.

El profesor aborda los rasgos más distintivos de las personas altamente sensibles, empezando por los aspectos positivos de la sensibilidad, presentándolos como únicos, distintivos y ventajosos. Como resultado, el profesor anima al alumno a que considere qué aspectos de su alta sensibilidad le resultan especialmente familiares y cómo interactúa con ellos.

Al destacar las ventajas de ser una persona altamente sensible, el profesor anima al alumno a que explore sus fortalezas y su potencial, que se refleja en habilidades específicas.

Objetivo de la clase:

- Educar sobre la alta sensibilidad;
- Descubrir el potencial de ser una persona altamente sensible;
- Fomentar una profunda autorreflexión

Resultados del aprendizaje:

- Conocimiento que proporciona comprensión y autoaceptación



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



- Autorreflexión profunda
- Conciencia del propio potencial

Materiales y ayudas:

1. Papel A4 blanco
2. Bolígrafos de colores, lápices de colores
3. Fichas de trabajo (Anexo 1)



Procedimiento

El profesor pregunta al alumno si recuerda algún rasgo único de las personas altamente sensibles. A continuación, el profesor recuerda los rasgos característicos, que pueden incluir:

1. Mayor capacidad para percibir y evitar errores;
2. Diligencia
3. Buena memoria

Ejercicio 1.

El profesor pide a los alumnos que reflexionen sobre los rasgos y comportamientos (reacciones) que, en su opinión, son los más normales en ellos.

Pregunta si el alumno conoce a muchas personas que tengan exactamente los mismos rasgos o que se comporten exactamente de la misma forma. Juntos se preguntan si, entre los rasgos enumerados, se encuentran los que son rasgos altamente sensibles.

Profesor: Imagina que te sometes a un experimento médico que vaya a cambiar algunos de tus rasgos. Antes de comenzar, te piden que cumplimentes un cuestionario respondiendo a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los rasgos más importantes que necesitas conservar para saber quién eres una vez concluido el experimento?
2. Puedes conservar los tres rasgos que más te gusten. ¿Cuáles? Da una explicación breve.
3. Puedes deshacerte de los tres rasgos más perjudiciales. ¿Cuáles? Da una explicación breve.
4. Podemos darte tres rasgos más (competencias, aptitudes). ¿Qué tipo de persona te gustaría ser?

Ejercicio 2.

El profesor pide que se dibuje un autorretrato con el tema «Soy una planta», señalando que puede ser híbrida (combinación de diferentes plantas en una, o también plantas inventadas).

A continuación, el profesor pide al alumno que imagine que la planta dibujada es muy delicada y que, al mismo tiempo, por sus rasgos únicos, está protegida. La tarea del alumno consiste en explicar estas «características» específicas y exponer argumentos a favor de su utilidad para el bien común y de su protección.

El profesor resume los ejercicios y subraya el hecho de que, al igual que sucede con una planta que, para crecer, necesita las condiciones y los cuidados adecuados, el ser humano puede también desarrollarse en un ambiente favorable. En algunos lugares nos sentimos mejor, en otros necesitamos un día más paz y tranquilidad y, al día siguiente, queremos hablar con alguien. Tenemos además actividades, tareas y obligaciones que nos dan placer; otras no, en cambio, porque nos producen cansancio, estrés o, simplemente, porque las encontramos aburridas.

Ejercicio 3.

1. El profesor pide al alumno que reflexione:

¿Qué actividades, tareas u obligaciones te gusta hacer y con cuáles estás más comprometido?

2. ¿Qué competencias utilizas para estas actividades?

3. ¿Cuándo y cómo aprendiste a hacerlas tan bien?

4. ¿Qué rasgos tuyos muestras cuando realizas estas tareas?

5. ¿De qué manera piensas que pueden ser útiles para tu futura profesión las actividades que te gusta hacer?



Resumen

El profesor y el alumno analizan estos ejercicios y competencias, identificando aquellos que son consecuencia de la alta sensibilidad. El profesor puede también preguntar al alumno si estas son las características que también le gusta ver en otras personas, y si están asociadas a algunos de los valores que aprecia en la vida.

Al final de la clase, el profesor vuelve a destacar los rasgos únicos de las personas altamente sensibles. Ellas nacen en este mundo con una inclinación a advertir más los detalles de su entorno y a reflexionar con mayor detenimiento antes de actuar. Procesan la información que reciben a un nivel más profundo. Suelen pensar, analizar y predecir. Son empáticas, inteligentes, creativas, conscientes, prudentes, muy intuitivas y con una profunda moralidad. Las personas altamente sensibles tienen un sistema nervioso diferente al del resto de la gente. Es por ello que no deben construir su sentido del valor comparándose con la mayoría. Será mucho más beneficioso, en cambio, descubrir, cultivar y apreciar su singularidad y excepcionalidad.

Deberes

El alumno recibe una ficha de trabajo (Anexo 1). Su tarea consiste en observarse a sí mismo, sus pensamientos y emociones e ir completando la tabla durante una semana.



Referencias

Stallard, P. (2021). *Czujesz tak jak myślisz*. Zysk i S-ka.



Anexo 1

Cuadro de las actividades que hacen que el alumno se sienta mejor

ACTIVIDADES QUE ME HACEN SENTIR MEJOR	ACTIVIDADES QUE ME HACEN SENTIR PEOR
	



Escenario 2.

Área: buscar zonas de confort

Duración de la clase: 45 min.

Grupo objetivo: adolescentes de 15 a 18 años

Consejos para el profesor: El objetivo de la clase individual es mejorar el conocimiento de los rasgos característicos de las personas altamente sensibles. La educación sobre la alta sensibilidad pretende generar curiosidad cognitiva, fomentar el autoconocimiento y desarrollar la capacidad de comprensión y cuidado de uno mismo, seguida de la autoaceptación.

El profesor aborda los rasgos más distintivos de las personas altamente sensibles, empezando por los aspectos positivos de la sensibilidad, presentándolos como únicos, distintivos y ventajosos. Como resultado, el profesor anima al alumno a que considere qué aspectos de su alta sensibilidad le resultan especialmente familiares y cómo interactúa con ellos.

Al destacar las ventajas de ser una persona altamente sensible, el profesor anima al alumno a que explore sus fortalezas y su potencial, que se refleja en habilidades específicas.

Propósito de las actividades:

- Educar sobre la alta sensibilidad;
- Descubrir el potencial de ser una persona altamente sensible;
- Fomentar una profunda autorreflexión

Resultados del aprendizaje:

- Conocimiento que proporciona comprensión y autoaceptación
- Autorreflexión profunda
- Conciencia del propio potencial



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Materiales y ayudas:

1. Folio en blanco A4
2. Bolígrafos de colores, lápices de colores
3. Fichas de trabajo (Anexo 1)

Procedimiento

El profesor pregunta al alumno si recuerda algún rasgo único de las personas altamente sensibles. A continuación, el profesor recuerda los rasgos característicos, que pueden incluir:

1. Mayor capacidad para percibir y evitar errores;
2. Diligencia y atención a los detalles;
3. Gran capacidad de concentración;
4. Capacidad para realizar tareas que requieren cuidado, precisión y la detección de pequeñas diferencias;
5. Capacidad para procesar el material a un nivel más profundo;
6. Consideración frecuente de las propias ideas;
7. Capacidad para aprender cosas diferentes cuando surge la oportunidad;
8. Imaginación más vívida;
9. Sentido inteligente del humor;
10. Consideración de las otras personas;
11. Lectura de las emociones y reacciones de otras personas, amplia empatía para adaptarse a condiciones adversas.

El profesor plantea la pregunta de si ser una persona altamente sensible tiene solamente aspectos positivos. ¿Se da cuenta el alumno de las consecuencias de la alta sensibilidad que perturban la vida cotidiana y, de ser así, cuáles son estas consecuencias?

Teniendo en cuenta la respuesta del alumno, el profesor señala las complicaciones más habituales con las que tienen que lidiar las personas altamente sensibles.

El profesor explica que las personas altamente sensibles, al identificar cada pequeño detalle de las circunstancias en las que se encuentran (por ejemplo, el ruido, los olores, el desorden, los colores, la temperatura o la luz), se cansan más rápidamente que el resto de personas, ya que tienen que procesar todos esos datos que les llegan. En situaciones muy estimulantes, las PAS reciben forzosamente más estímulos y se sobreexcitan con mayor rapidez, lo que les hace rendir

y sentirse peor (experimentan una sensación de sobrecarga, fatiga, desasosiego o dificultad de concentración). Al ser más propensos a sufrir un exceso de estimulación, tienden más a fallar en situaciones bajo presión o cuando están siendo observados. En esas condiciones, lo normal es que la persona altamente sensible no se quede satisfecha con lo realizado. Esto puede derivar en la pérdida de confianza y de satisfacción vital, volviéndose personas más sensibles a las críticas y tímidas. Las personas altamente sensibles suelen experimentar más estrés y les cuesta aceptar los cambios de su entorno. Son personas altamente sensibles, por lo que absorben como una esponja los estados de ánimo de las personas de su alrededor. En este sentido, las PAS pueden verse sobrecargadas por las emociones de los demás y sentirse agobiadas por ellas. Las emociones, positivas y negativas, penetran con gran intensidad en las personas altamente sensibles, causándoles sobreexcitación, colapso o bloqueo.

¿Cómo lidiar con ello?

Ejercicio 1. Ficha de trabajo (Anexo 1)

Tras completar la ficha de trabajo y debatir sobre una situación a modo de ejemplo, el profesor pide los deberes al alumno. Juntos analizan las actividades que hicieron que el alumno se sintiera bien.

Ejercicio 2.

El profesor pone el cronómetro en marcha durante 3 minutos y pide al alumno que escriba durante ese tiempo todos los sentimientos que le vengan a la cabeza.

Instrucciones: Durante tres minutos, escribe todas las emociones que te vengan a la cabeza. Escribe todas las ideas que te vengan a la cabeza e intenta llegar hasta los sentimientos más profundos. Continúa escribiendo sin preocuparte de la ortografía, la gramática o el estilo.



Después de esto, se pide al alumno que elabore una lista de las personas, lugares y actividades más importantes de su vida. Puede incluir, por ejemplo, la madre, el padre, los hermanos o hermanas, los mejores amigos, los conocidos, el novio o la novia, los abuelos, la casa, el colegio, leer libros, escuchar música, actividades adicionales (hobby), jugar con el móvil, ver películas en Netflix, visitar un lugar nuevo, conocer gente nueva, un evento, un concierto o un examen. El profesor puede ayudar al alumno a crear esta lista.

Profesor: empareja los sentimientos escritos con cada persona/lugar/actividad.

¿Cuándo te sientes mejor?

¿Cuándo te sientes peor?

El profesor explica que las personas con las que estamos, los lugares que visitamos o las actividades que realizamos pueden ser la causa de emociones fuertes. En la mayoría de los casos, intentamos hacer estas cosas, pasear o estar con quienes nos producen una sensación agradable. Intentamos evitar a los que nos hacen sentir mal. Suena bien y es razonable.

Sin embargo, ocurre que las emociones se vuelven dominantes y nos reprimimos de hacer lo que queremos. Por ejemplo, quieres ir a un evento, exposición, gimnasio, sketch, etc., pero la probabilidad de conocer gente nueva te hace sentir que no serás capaz de ir. Quieres la compañía de tus amigos, pero te da demasiado miedo. Quieres participar en la competición, pero te sientes paralizado por el estrés solo de pensarlo.

En estos y en otros casos similares, las emociones que sientes y los pensamientos que continúan revoloteando por tu cabeza te impedirán hacer lo que te da miedo. Aprender a identificar los «pensamientos calientes» y a dominar las emociones puede ayudar a eliminar estas limitaciones.

En primer lugar, establece una buena conexión contigo mismo, aprende a escucharte y trata a tu cuerpo con respeto.

Ejercicio 3.

Es muy importante dedicar tiempo a despejar la mente, cuidarse y «calmar» el cerebro cansado. Los estudios muestran que la conciencia plena o «*mindfulness*», un intento de centrarse en uno mismo y en las sensaciones del cuerpo y del interior, es extremadamente eficaz durante la regeneración. Un segundo método eficaz son las técnicas cognitivas de convertir las ideas amenazadoras en enunciados más racionales. Se trata de una transición del nivel de las emociones al nivel de la razón. En este sentido, es importante establecer una buena conexión con uno mismo, respetándose. Cuando mi cuerpo me dice que no me apetece hacer algo, no tengo por qué hacerlo, simplemente lo dejo pasar.

Resumen

Las personas altamente sensibles también son sensibles a los estímulos positivos, y pueden beneficiarse de ellos más que el resto de las personas. Cuando tienen a su alrededor personas positivas, en un ambiente que respete sus necesidades, asociado a un umbral bajo de estimulación, las personas «altamente sensibles» prosperan, y comparten con los demás lo mejor que hay en ellas: la creatividad, el humor, la amabilidad, la conciencia plena o la capacidad para encontrar un sentido donde los demás no son capaces de verlo.

Por el contrario, cuando se encuentran en condiciones desfavorables, responden a determinadas situaciones con más estrés, ansiedad y frustración que el resto de personas. En este sentido, las PAS pueden verse sobrecargadas por las emociones de los demás y sentirse agobiadas por ellas.

Referencias

Gyoerkoe, K., Weigartz, P. (2016). *Zwalcz niepokój. Uspokój umysł i odzyskaj swoje życie*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pennebaker, J. W., Smyth, J. M. (2018). *Terapia przez pisanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Stallard, P. (2021). *Czujesz tak jak myślisz*. Zysk i S-ka.



LA RUEDA MÁGICA

Piensa en lo que has estado haciendo o has hecho recientemente, y en lo que te ha hecho sentir bien

¿En qué pensaste?

¿Qué es lo que hacías?

¿Qué sentiste?

Escenario 3.

Área: cambiar las creencias sobre nuestra propia sensibilidad

Duración de la clase: 45 min.

Grupo objetivo: adolescentes de 15 a 18 años

Consejos para el profesor: El objetivo de la clase es mostrar a los alumnos el vínculo que existe entre los pensamientos, los sentimientos y las actividades. Concienciar a los jóvenes sobre el hecho de que, en ocasiones, la forma en que pensamos de nosotros mismos se transforma con el tiempo en patrones de pensamiento rígidos, lo que crea un filtro a través del cual vemos el mundo y nuestro futuro. Nuestra forma de pensar influye en cómo nos sentimos. Los pensamientos son fuente de diferentes emociones.

Los pensamientos agradables generan sentimientos agradables. Los pensamientos negativos provocan emociones desagradables.

Existen sentimientos que no son demasiado intensos y que pueden durar poco. En cambio, los sentimientos desagradables son a veces muy fuertes y nos parece que duran para siempre. En las personas altamente sensibles, puede ser frecuente la sensación de sobrecarga de emociones desagradables. Si estos sentimientos persisten o se vuelven muy fuertes, empiezan a influir en la conducta.

Objetivo de la clase:

- Desarrollar las competencias emocionales
- Desarrollar la inteligencia emocional
- Descubrir el vínculo entre pensamiento, emociones y comportamiento
- Introducir la psicoeducación

Resultados del aprendizaje:



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



- Autoconciencia de las emociones
- Comprensión de la relación entre pensamiento, emociones y comportamiento
- Conciencia de los errores cognitivos

Materiales y ayudas:

1. Folio en blanco A4
2. Bolígrafo, lápiz
3. Fichas de trabajo (Anexo 1)

Procedimiento

El profesor hace una introducción del tema para el alumno con una pequeña charla.

La forma en que cada uno de nosotros pensamos sobre nosotros mismos, evaluamos lo que hacemos y predecimos nuestro futuro acaba por convertirse, al cabo de cierto tiempo, en el modelo que adopta nuestro pensamiento. Estas creencias que adoptan la forma de mentalidades, rígidas y, al mismo tiempo, fuertes, se denominan creencias fundamentales. Son afirmaciones breves, por ejemplo: soy listo, soy bueno, soy constante, soy trabajador, soy bueno, soy guapo o atractivo.

Las creencias positivas son bastante comunes.

Si soy listo, aprobaré el examen.

Si soy bueno, caeré bien a la gente.

Si soy constante, conseguiré mis objetivos.

Por regla general, las creencias fundamentales son útiles. Sin embargo, hay algunas que pueden ser menos útiles.

Siempre fallo.

Soy vago.

Nunca conseguiré nada en la vida.

Nadie me querrá nunca.

Todo lo que hago tengo que hacerlo perfecto.

Tengo que ser el mejor.

No soy un/a hombre/mujer atractivo/a.



Estas creencias de impotencia hacen que asumamos desde un principio que algo malo va a ocurrir. Nos hacen fracasar desde el principio.

Las creencias fundamentales, después de aparecer, son activadas por los denominados pensamientos automáticos.

Por nuestra cabeza fluyen constantemente diferentes pensamientos. Los pensamientos automáticos están siempre con nosotros, comentando lo que ocurre a nuestro alrededor, lo que estamos haciendo y en lo que estamos pensando. Muchos de estos pensamientos nos conciernen a nosotros mismos, por eso influyen en lo que sentimos y en lo que hacemos.

Actividad 1.

Imagina que estás sentado en un tren. Las imágenes que ves por la ventanilla son tus pensamientos automáticos, sucediéndose constantemente uno detrás de otro.

Dinos qué imágenes/pensamientos ves por la ventanilla cuando piensas en:

ti mismo

.....

lo que haces

.....

tu futuro

.....



El profesor y el alumno analizan las respuestas comprobando qué tipo de pensamientos automáticos aparecen más: los positivos o los negativos. Se preguntan cuáles son las consecuencias de estos pensamientos. ¿Cómo afectan al estado de ánimo y a las acciones? ¿Cómo pueden influir en los planes de futuro y en la carrera educativa y profesional?

El profesor continúa la charla.

Los pensamientos automáticos negativos son especialmente poderosos porque:

- están siempre con nosotros,
- no se pueden rechazar,
- nadie más los escucha,
- no es fácil deshacerse de ellos,
- cuanto más los oímos, más creemos en ellos.

Algunos pensamientos automáticos nos hacen sentir mal. Son los denominados «pensamientos calientes». Lamentablemente, la facilidad con la que los pensamientos automáticos alcanzan nuestra mente y su frecuencia hacen que rara vez los paremos, los cuestionemos o los comprobemos. Al contrario, cuanto mayor es la frecuencia con la que los oímos, más dispuestos estamos a creer en ellos y buscamos su confirmación. Así es cómo surgen los errores de pensamiento.

Referencias

Stallard, P. (2021). *Czujesz tak jak myślisz*. Zys i S-ka.



Entre los errores de pensamiento más comunes encontramos los siguientes (Anexo 1)

Es interesante comprobar cuáles son los errores de pensamiento que cometemos cada día. El profesor alienta al alumno a que compruebe sus errores cognitivos.

1. ¿Con qué frecuencia te centras en el lado negativo de los hechos?
Nunca A veces Con mucha frecuencia
2. ¿Con qué frecuencia te centras en lo que ha ido mal o en lo que no es suficientemente bueno?
Nunca A veces Con mucha frecuencia
3. ¿Con qué frecuencia ignoras o no ves los hechos positivos y buenos?
Nunca A veces Con mucha frecuencia
4. ¿Con qué frecuencia restas importancia a los hechos positivos?
Nunca A veces Con mucha frecuencia

(REDUCTORES DEL BUEN HUMOR)

1. ¿Con qué frecuencia piensas en términos de «todo o nada»?
Nunca A veces Con mucha frecuencia
2. ¿Con qué frecuencia exageras tus fracasos?
Nunca A veces Con mucha frecuencia
3. ¿Con qué frecuencia piensas que un hecho negativo empieza a crecer hasta convertirse en algo mucho mayor, como una bola de nieve?
Nunca A veces Con mucha frecuencia

(EXAGERACIÓN)

1. ¿Con qué frecuencia crees que sabes lo que los demás piensan de ti?
Nunca A veces Con mucha frecuencia
2. ¿Con qué frecuencia predices fracasos?
Nunca A veces Con mucha frecuencia



(PREDICCIÓN DE DESASTRES)

1. ¿Con qué frecuencia crees que eres un perdedor que no puede hacer nada bien?

Nunca A veces Con mucha frecuencia

2. ¿Con qué frecuencia piensas que eres tonto o malo?

Nunca A veces Con mucha frecuencia

(PENSAMIENTO EMOCIONAL)

1. ¿Con qué frecuencia te dices a ti mismo «debo» o «debería» hacer esto o aquello?

Nunca A veces Con mucha frecuencia

2. ¿Con qué frecuencia piensas que algo no es suficientemente bueno hasta que es ideal o perfecto?

Nunca A veces Con mucha frecuencia

(ENFOQUE ORIENTADO AL FRACASO)

1. ¿Con qué frecuencia te culpas por lo que ha sucedido o por fracasar?

(¡ES CULPA MÍA!)



El profesor anima al alumno a hacer autorreflexión, pidiéndole que recuerde situaciones concretas en las que haya cometido un error cognitivo. Analizan juntos este hecho y consideran las consecuencias de los errores más frecuentes. ¿Algunos de ellos pueden ser habituales de las PAS?

Deberes

El alumno recibe una ficha de trabajo (Anexo 2)

El profesor da las siguientes instrucciones: Durante la próxima semana, crea un diario que te ayude a identificar los pensamientos automáticos y «calientes» y los errores cognitivos más frecuentes que cometes. Al final de la semana, dedica 30 minutos a comprobar lo que has conseguido apuntar. Piensa en qué medida crearás entonces en la credibilidad de los pensamientos que te surjan y en los errores cometidos.

Anexo 1

REDUCTOR DEL BUEN HUMOR Solo nos centramos en las experiencias negativas. Solo vemos las cosas que salieron mal o que no son buenas. Se ignora cualquier aspecto positivo, tratándolo con incredulidad o como inválido.

1. Gafas negras: solo permiten ver una cara de la moneda, ¡la negativa! Si te lo pasas bien o tienes buenas experiencias, las gafas negras encontrarán algo que salió mal o que no fue lo suficientemente bueno. Son las cosas negativas las que percibes antes y las que recuerdas mejor.
2. Lo positivo no importa: este error consiste en rechazar por irrelevante cualquier aspecto positivo o desmerecerlo de cualquier otra forma.

EXAGERACIÓN

Exagerar el lado negativo de los hechos los hace más importantes de lo que realmente son.

1. Pensar en términos de «todo» o «nada»: todo se percibe según la regla del «todo» o «nada», parece que no hay nada entre esos dos extremos. Pequeños defectos o la imposibilidad de ser perfecto son considerados un completo desastre.
2. Exageración de los aspectos negativos: se destaca en exceso la evaluación de la validez de los hechos. Se exageran sus aspectos negativos, resaltándolos de manera desproporcionada.
3. Efecto bola de nieve: un único hecho o fallo va creciendo rápidamente, conduciendo hacia un desastre sin fin.

PREDICCIÓN DE CATÁSTROFES

Esperando por lo que se prevé que va a ocurrir, esperamos lo peor.

1. Leo la mente de los demás: la sensación de que sabemos lo que piensan los demás. Por ejemplo, «sé que no le caigo bien»; «supongo que todos se están riendo de mí ahora».



2. Predecir el futuro (clarividencia): nos parece que sabemos lo que va a ocurrir. Por ejemplo, «sé que no seré capaz de hacerlo».

PENSAMIENTO EMOCIONAL

Nuestras emociones se vuelven muy fuertes y anulan nuestra forma de pensar y de ver las cosas. Lo que pensamos depende más de cómo nos sentimos que de lo que realmente está ocurriendo.

1. Razonamiento emocional: al sentirnos mal, tristes y deprimidos, presumimos que todo lo demás está igual que nosotros. Las emociones nos dominan e influyen en nuestros pensamientos.
2. Separación de residuos: nos ponemos etiquetas a nosotros mismos y nos parece que todo lo hacemos siguiéndolas. Por ejemplo, «soy un perdedor», «es todo por mi culpa», «simplemente no sirvo para nada», «yo no soy nadie...»

ACTITUD ORIENTADA AL FRACASO

Se refiere a los estándares y las expectativas a los que nos enfrentamos. El listón suele estar tan alto que nos da la impresión de no poder superarlo. Por esta razón, identificamos la siembra con la posibilidad de fracasar. Somos más conscientes de nuestras debilidades y de las cosas que no hemos hecho. Estos pensamientos suelen comenzar con las siguientes palabras:

— Debería, tengo que, no debería, no puedo

y terminan por establecer estándares inalcanzables que realmente no podemos cumplir.

¡LA CULPA ES MÍA!

Nos sentimos responsables de todos los hechos negativos, aunque no tengamos ninguna influencia sobre ellos. Todo lo malo es culpa nuestra.



Anexo 2.

Día y hora	Situación ¿Qué, dónde, cuándo y quién?	Pensamientos ¿Cómo eran tus pensamientos? Valora cuánto crees en ellos.	Sentimientos ¿Cómo te sentiste?	Errores ¿Qué errores de pensamiento cometes?



Escenario 4.

Área: Desarrollo de aptitudes de autorregulación - ejercicios

Duración de la clase: 45 min.

Grupo objetivo: adolescentes de 15 a 18 años

Consejos para el profesor: el objetivo de la clase es dotar al alumno de conocimiento sobre el funcionamiento del sistema nervioso autónomo (SNA) y su influencia en los pensamientos, sentimientos y actividades para que pueda desarrollar aptitudes de autorregulación.

El sistema nervioso autónomo es un sistema de vigilancia continua con un único propósito: comprobar si nuestro entorno es seguro. Su intención es protegernos, ya sea respondiendo a una amenaza o buscando todas las señales de seguridad.

Esta vigilancia del SNA tiene lugar muy por debajo del estado de conciencia y mucho más allá de nuestro control. Para entender cómo funciona el proceso de exploración de lo que hay dentro y fuera de nosotros, tenemos que examinar más detenidamente nuestras experiencias y respuestas individuales.

Objetivo de la clase:

- Profundizar en el conocimiento del funcionamiento del sistema nervioso autónomo
- Fomentar la autorreflexión

Resultados del aprendizaje:

- Conocimiento de los diferentes estados autónomos

Materiales y ayudas:



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



1. Folio en blanco A4
2. Bolígrafo, rotuladores de colores, lápices de colores
3. Ficha de trabajo (Anexo 1)



El sistema nervioso autónomo, que funciona continuamente las 24 horas del día, consta de dos partes básicas: el sistema simpático y el sistema parasimpático.

El sistema nervioso simpático nos da la oportunidad de sobrevivir mediante el movimiento y la capacidad de actuar activamente o de abstenernos de actuar, es decir, a través de la respuesta de lucha o de huida. Cuando desaparece la necesidad de motivación, es el sistema parasimpático el que interviene con la parte ventral del nervio vago (responsable, por ejemplo, del descanso, la regeneración, el alivio, la seguridad o las relaciones cercanas).

La segunda parte del sistema simpático, la llamada rama dorsal del nervio vago, es responsable de la sensación extrema de peligro, el bloqueo, que es el último nivel de reacción ante una situación estresante. El nervio vago, el llamado décimo nervio craneal, tiene por tanto dos ramas, ventral y dorsal, y ambas pertenecen a la parte simpática del sistema nervioso autónomo.

El SNA gestiona todas nuestras experiencias cotidianas. En primer lugar, siempre intentamos utilizar el sistema ventral, buscando comunicarnos y establecer relaciones con los demás como seres sociales que somos. Solamente cuando no podemos establecer relaciones con los demás, cuando no tenemos a las personas adecuadas con las que comunicarnos, nuestro sistema nervioso autónomo abandona la seguridad y desencadena una respuesta de lucha o huida (el sistema simpático), intentando después volver de nuevo a una sensación de seguridad y compromiso. Es solo cuando la movilización del sistema simpático falla y la amenaza no pasa que volvemos a un estado de colapso, de bloqueo, como los animales que simulan estar muertos.

Este ciclo de respuesta de transición de un estado autónomo a otro se corresponde con la experiencia cotidiana de cada uno de nosotros. Este es el caso de un patrón de respuesta individual. Algunas personas pasan rápidamente a un estado de movilización y sobreexcitación. Otras colapsan de forma casi invisible, rompiendo la comunicación con los demás.

Debido a su sensibilidad innata a los estímulos sutiles y a la reacción inmediata del sistema nervioso autónomo, que muchas veces opera más allá de la conciencia, las personas altamente sensibles parecen moverse rápidamente por los escalones de estos diferentes estados, sin saber dónde se encuentran en cada momento y cómo encontrar el camino hacia ese momento en el



que se sientan seguras. Esto puede provocar una sensación de sentirse perdido, de pérdida de control, un consumo constante de energía y, en consecuencia, agotamiento.

En este sentido, se hace necesario contar con un mapa que posibilite el movimiento consciente para alcanzar el objetivo deseado, esto es, la seguridad. El Mapa de Perfil Personal responde a la siguiente pregunta: «¿Dónde estoy?». Con él, aprenderemos a reconocer nuestro propio estado de autonomía y cómo se manifiesta este en el cuerpo, en el pensamiento, en las emociones y en la acción.

Procedimiento

Ejercicio 1.

El alumno recibe una ficha de trabajo (Anexo 1). El profesor le informa de que existe una escalera por la que caminamos todos los días. Subir o bajar por la escalera no constituye un valor, no hay una dirección buena o mala. El estado vagal ventral en la parte superior de la escalera es seguro y sociable. El estado simpático se caracteriza por la movilización y la respuesta de lucha o huida. El estado vagal dorsal en la parte inferior de la escalera simboliza la inmovilización y el colapso.

El profesor pide al alumno que elija el color que mejor se corresponda con su estado autónomo. ¿Qué color asocias al peligro simpático, la movilización, la respuesta de lucha o huida? ¿Qué color crees que se corresponde con una amenaza que es tan fuerte que tienes la impresión de que no se puede hacer nada al respecto? ¿Qué color representa una sensación de seguridad e implicación ventral? El alumno elige los tres bolígrafos de colores que va a utilizar.

Cada persona tiene su propio patrón de respuesta, conocido como perfil neuronal propio. El profesor pide al alumno que escriba su nombre en la casilla vacía de la ficha de trabajo que, en su opinión, se corresponda mejor con el escalón de la escalera.

El profesor informa al alumno de que continuará completando el mapa de perfil personal durante la próxima clase.

Entretanto, el profesor pide al alumno que identifique y nombre su estado actual, los pensamientos y sentimientos que estén surgiendo. El profesor pregunta si el alumno se encuentra frecuentemente en ese estado, y qué otras situaciones le vienen a la cabeza en las que se haya sentido de forma parecida.

Deberes

Se pide al alumno que traiga tres objetos que representen cada estado autónomo.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Consejos

* Este escenario debe presentarse después de la clase 9 en la que se exponen los fundamentos de la teoría polivagal.

Referencias

Dana, D. (2020). *Teoria poliwagalna w psychoterapii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dana, D. (2021). *Teoria poliwagalna w praktyce. Zestaw 50 ćwiczeń*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Porges, S.W. (2020). *Teoria poliwagalna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



Anexo 1

MAPA DE PERFIL PERSONAL

Estado vagal ventral	
Seguro	
Sociable	
Estado simpático	
Movilización	



Lucha o huida
Estado vagal dorsal
Inmovilización
Colapso



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Escenario 5.

Área: Búsqueda de fuentes de apoyo internas y externas

Duración de la clase: 45 min.

Grupo objetivo: adolescentes de 15 a 18 años

Consejos para el profesor: se dedicará la clase a la planificación de la carrera educativa y profesional. El alumno, con el apoyo del profesor, buscará respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Para qué profesiones pueden aportar beneficios mis rasgos de persona altamente sensible?
2. ¿Qué profesiones, labores o tareas pueden resultarme especialmente arduas o incluso imposibles?
3. ¿Es posible conciliar mi trayectoria profesional con mis rasgos específicos?

Objetivo de la clase:

- Preparar a los alumnos para que tomen una buena decisión profesional y educativa.
- Apoyar el desarrollo de intereses y aptitudes.
- Conocer los recursos propios.

Resultados del aprendizaje:

- Conocimiento de los factores que causan la sobreexcitación

Materiales y ayudas:

1. Folio en blanco A4
2. Bolígrafo, rotuladores de colores, lápices de colores
3. Ficha de trabajo (Anexo 1)



Procedimiento

El profesor hace una introducción del tema para el alumno informándole de que será una continuación de la clase anterior. El profesor pide los objetos que el alumno tenía que traer a clase, que representan diferentes estados autónomos. La tarea del alumno consiste en decir unas palabras sobre cada objeto, describir recuerdos relacionados con él, así como las características por las que seleccionó ese objeto como símbolo de un estado concreto.

El profesor anima al alumno a llevar siempre consigo un objeto que represente un estado vaginal (sensación de seguridad, relaciones con los demás, sentirse bien) como recordatorio de que ese estado existe y que puede encontrar el camino hacia él.

Ejercicio 1.

A partir de una ficha de trabajo del Mapa de Perfil Personal (clase anterior Anexo 1)

El profesor pide al alumno que cumplimente la parte de cada estado escribiendo en la ficha de trabajo cómo lo siente, cómo es, qué sonidos utiliza. ¿Qué le pasa a tu cuerpo?

¿Qué sientes? ¿Qué piensas? ¿Qué haces?

El profesor facilita la tarea al alumno, situándole en un estado concreto mediante la lectura de las siguientes descripciones.

1. Sistema nervioso simpático. Recuerda una situación en la que hayas sentido que tenías demasiada energía y te hayas sentido incómodo por este motivo. Tuviste la impresión de que esta energía empezaba a desbordarte, estaba aumentando más, ibas a perder el control. El sistema nervioso simpático puede activarse cuando estás bajo la presión de los plazos, cuando te ignoran, cuando te sientes perdido o responsable de demasiadas cosas, etc.



2. Estado vago dorsal. Piensa en una situación en la que tengas muy poca energía como para poder rendir bien. Incluso en una sala llena de gente, tienes la impresión de estar separado de ellos por un cristal grueso; los puedes ver, pero no puedes entrar en contacto con ellos. Es difícil así mantener pensamientos positivos y optimistas. El sistema vago dorsal toma el control del cuerpo cuando te sientes atrapado, importante/insignificante, cuando tienes la sensación de no importar mucho/importar demasiado y cuando te sientes alienado.

3. Estado vago ventral. Piensa en una situación en la que sentiste que estabas bastante bien. Ni excelente ni perfecto, sino simplemente bien. El mundo es lo suficientemente seguro y te mueves en él con libertad. El sistema vago ventral se activa cuando piensas en personas importantes para ti, escuchas música, tomas tus propias decisiones, paseas por el bosque, acaricias un perro o un gato o tomas el té con tus amigos.

Una vez cumplimentada cada una de las partes subsiguientes, el profesor pide al alumno que termine la siguiente frase: «Yo soy...» y «El mundo es...». Después de completar todo el mapa, el profesor pide al alumno que describa cada parte.

Ejercicio 2.

Mapa de disparadores y destellos (Anexo 2). El profesor explica al alumno el segundo mapa que va a utilizar. Su finalidad es ayudar al alumno a que descubra lo que hace que cambie su estado autónomo y mostrar también que la experiencia autónoma puede ser predecible. Este mapa permite dar sentido a lo que nos ocurre en un momento determinado. El conocimiento de los motivos de cada estado permite conocer el mecanismo de entrada y salida de cada estado. Es posible responder a la siguiente pregunta: «¿Por qué reacciono así?»



Disparadores: son factores que van más allá de un estado de estimulación óptimo. Crean una sensación de peligro, rivalidad y amenaza para la vida y activan la respuesta de movilización o inmovilización.

Destellos: calman el sistema nervioso, crean una sensación de seguridad, aceptación, equilibrio.

El alumno completa el segundo mapa basándose en su experiencia individual.

Al completar el mapa, se alienta al alumno a que preste atención a lo que le ocurre a su cuerpo, en su entorno, en las relaciones con los demás. Los disparadores y los destellos son hechos/experiencias/actividades concretas que hacen que el alumno ascienda o descienda en la escalera de los estados autónomos.

Las búsquedas pueden iniciarse con las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que me ha traído a este lugar? ¿Qué es lo que me ha hecho estar aquí?

Conclusión

El profesor subraya la importancia de los destellos, es decir, de todo aquello que nos hace sentir bien, seguros, en las relaciones con los demás. El profesor recomienda practicar todo lo que genere emociones positivas: aunque esta experiencia agradable sea breve, puede constituir una fuente de recursos estables para el organismo.

Referencias

Dana, D. (2020). *Teoria poliwagalna w psychoterapii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dana, D. (2021). *Teoria poliwagalna w praktyce. Zestaw 50 ćwiczeń*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Porges, S. W. (2020). *Teoria poliwagalna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



Anexo 1

MAPA DE PERFIL PERSONAL

Vagal ventral	
Seguro	
Sociable	
Simpático	
Movilizado	



Lucha/Huida	Destellos
Vagal dorsal	Disparadores
Inmovilizado	
Colapsado	Disparadores



Escenario 6.

Extiende tus alas

Área: desarrollar la capacidad de identificar los recursos necesarios para alcanzar los objetivos educativos y profesionales

Duración de la clase: 45 min.

Grupo objetivo: adolescentes de 15 a 18 años

Consejos para el profesor: se dedicará la clase a la planificación de la carrera educativa y profesional. El alumno, con el apoyo del profesor, buscará respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Para qué profesiones pueden aportar beneficios mis rasgos de persona altamente sensible?
2. ¿Qué profesiones, labores o tareas pueden resultarme especialmente arduas o incluso imposibles?
3. ¿Es posible conciliar mi trayectoria profesional con mis rasgos específicos?

Objetivo de la clase:

- Preparar a los alumnos para que tomen una buena decisión profesional y educativa,
- Potenciar una imagen positiva de sí mismo,
- Desarrollar la capacidad de autoevaluación,
- Desarrollar la capacidad de gestionar prioridades.

Resultados del aprendizaje:

- Conocimiento de tu potencial, tus recursos y tus talentos,
- Identificación de tus aptitudes,
- Conciencia y aceptación de las limitaciones,



- Comprensión de la alta sensibilidad en términos de sensibilidad percibida como una ventaja también en el mercado laboral.

Materiales y ayudas:

1. Folio en blanco A4
2. Bolígrafo, rotuladores de colores, lápices de colores
3. Ficha de trabajo (Anexo 1)

Procedimiento

El profesor comienza la clase con una conversación informal iniciada con la siguiente pregunta:
¿Hay algo único en cada uno de nosotros?

A continuación, el profesor pide al alumno que reflexione sobre cuáles son las características de las personas altamente sensibles que este considera únicas. ¿Cuáles de esas características posee y cuáles son activos que podrá utilizar en el futuro (en la universidad, en el trabajo)?

El profesor subraya que los mejores estudios/trabajos para las personas altamente sensibles son los que están relacionados con su potencial innato. Le recuerda al alumno que:

- Como la mayoría de las PAS son conscientes de sus debilidades, se exigen mucho a sí mismas y continúan aprendiendo, desarrollando sus aptitudes y competencias; buscan la perfección.
- No les gusta estar inactivas, sino que hacen gala de trabajar duro y de su creatividad, y son una fuente de inspiración para los demás. Además son personas esmeradas y precisas.
- Les gusta actuar de acuerdo con lo planeado, y raramente actúan de manera impulsiva o descuidada. Son reacias a asumir riesgos, pero si deciden hacerlo, lo hacen apoyándose en un profundo análisis previo.
- Tienen buena memoria.
- Tienen capacidad de análisis. Esbozan en su mente los posibles escenarios de acontecimientos y las soluciones antes de pasar a la acción. Recopilan información, prestan atención a los detalles, la procesan a fondo, combinan los hechos y utilizan después estos conocimientos para hacer mejores predicciones en el futuro.
- Son personas empíricas. Apoyan, consuelan y ofrecen siempre un consejo o ayuda, conversando o echando una mano (a veces incluso en su propio detrimento). Además son capaces de percibir el clima existente entre las personas, sus estados de ánimo y la relación que hay entre ellas.
- Tienen una intuición perfecta.



- No les gusta equivocarse. Buscan la perfección en todo lo que hacen. Cuando se implican en una tarea, lo hacen con total dedicación.
- Saben escuchar.
- Tienen sentido de la estética.
- Exhiben un alto nivel de moralidad. Son sensibles a las injusticias, al incumplimiento de las normas, a la vulneración de los derechos, a la desigualdad y a la intolerancia.

El alumno, con la ayuda del profesor, piensa en los campos de estudio y en las profesiones en los que las personas altamente sensibles podrían aprovechar su potencial.

El profesor puede indicar que fue Aron quien identificó las áreas en las que las PAS se desenvuelven bien. Entre ellas se encuentran la enseñanza, la medicina, el derecho, el arte, la orientación y la religión. A la hora de analizar las distintas profesiones, conviene tener en cuenta profesiones tan conocidas como conductor, médico, albañil, enfermero, arquitecto, abogado, soldado, vendedor, profesor, fotógrafo, policía, mecánico, psicólogo, informático, programador, músico, actor, etc., así como otras menos populares, como por ejemplo, negro literario, probador, geofísico, gestor de proyectos, interventor y gestor de marcas, entre otras.

El profesor recuerda que también existe la otra cara de la moneda de la alta sensibilidad. Algunas de las características de las PAS pueden complicar o, incluso, impedir un desempeño óptimo, también en el ámbito educativo y profesional.

- Las personas altamente sensibles son normalmente demasiado emocionales en situaciones sociales.
- Son reservadas en sus contactos. No les gustan las relaciones superficiales ni las conversaciones triviales.
- Son susceptibles al estrés, la sobrecarga y el agotamiento emocional.
- Sienten una sensación física o emocional de fatiga después de conocer a diferentes personas cuando ocurren demasiadas cosas.

- Tardan en tomar decisiones, y les disgustan los cambios y las sorpresas. Les cuesta adaptarse a las nuevas circunstancias.
- No les gusta actuar bajo la presión de los plazos y mientras les observan.
- No soportan el fracaso ni las críticas.

Al igual que en el caso de las fortalezas de las PAS, el profesor pide al alumno que reflexione sobre cuáles son las profesiones, obligaciones o tareas que le resultan a él o a otras personas altamente sensibles especialmente arduas o incluso imposibles de realizar.

El profesor puede indicar que a las personas sensibles les puede costar verse a sí mismas en todas las actividades profesionales caracterizadas por un nivel constante y elevado de estimulación, por un ambiente tenso, un ritmo de trabajo acelerado, ruido, rivalidad, una conversación trivial o por la rapacería.

Ejercicio 1.

El profesor pide al alumno que recuerde una situación en la que tuvo éxito y, a continuación, le formula una a una las siguientes preguntas:

1. ¿Puedes hablarnos de esa situación?
2. ¿Qué sentiste? (¿Qué emociones sentiste?)
3. ¿Qué tuviste que hacer para conseguir este éxito?
4. ¿Qué te ayudó?
5. ¿Qué necesitaste practicar?
6. ¿Qué fue lo más difícil?

El profesor resume el ejercicio planteando al alumno las siguientes preguntas: ¿Por qué cosas te suelen elogiar? ¿De qué te sientes más orgulloso?

El profesor pregunta al alumno si conoce el concepto de «flujo» y con qué lo asocia.



Presenta la figura de Mihály Csíkszentmihályi, psicólogo estadounidense de origen húngaro, que define el estado de «flujo» (un estado de «concentración, tener alas») como la experiencia de estar totalmente absorto en la actividad realizada. Probablemente todas las personas han experimentado el flujo, ese estado de concentración.

La tarea del alumno consiste en reflexionar sobre si se trata de una sensación conocida para él o si lo que ocurre es que está totalmente absorto en lo que hace y utiliza todo su potencial, disfrutando al mismo tiempo de ello. ¿Hay alguna actividad que te atraiga de tal manera que no te canse o que, incluso, te haga perder la noción del tiempo? Cuéntanoslo.

Ejercicio 2 (Deberes)

Durante los próximos 7 días, por la noche, escribe en la ficha de trabajo (Anexo 1) las actividades que has realizado y puntúa en una escala del 0 al 7 cuánto te han gustado, donde 0 significa que no has sentido ningún placer al realizarlas y 7 que han sido agradables. Las notas recopiladas durante una semana te permitirán identificar los tipos de actividades que te gusta hacer. Piensa en qué te ha hecho sumergirte en esta actividad. ¿Qué necesitas para volver a este estado? ¿Podrás utilizar estas actividades en tu futuro educativo y profesional? ¿O tal vez te den un mensaje claro sobre cómo desarrollarte y qué profesión (grupo de profesiones) es adecuada para ti?

Después de que el alumno haya identificado lo que le gusta hacer, conviene reflexionar sobre lo que no le gusta, o sobre las actividades que le resultan difíciles y que no le aportan los resultados deseados.

¿Cuáles son las asignaturas que te resultan difíciles de aprender?

¿Qué actividades no te gustan?

¿Qué es lo que no te gustaría hacer en la vida, sin ninguna duda?

Juntos reflexionan sobre un área profesional en la que el alumno se sentiría cómodo.

Para resumir el contenido de la clase, y sabiendo lo que le interesa al alumno, cuál es su potencial, qué le gusta hacer y qué actividades le cuestan más y, por tanto, no le gusta hacer, se puede intentar elaborar un plan inicial de desarrollo profesional (Anexo 2).

Conclusión

Albert Einstein dijo: Todos somos genios, pero si juzgas a un pez por su habilidad para trepar un árbol, vivirá toda su vida creyendo que es estúpido.

Referencias

Aron, E. N. (2017). *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.

Csikszentmihályi, M. (2022). *Flow. Stan przepływu*. Wydawnictwo Feeria.

Kania, I. (2010). *Jak towarzyszyć uczniom w rozwoju społeczno-zawodowym. Gry szkoleniowe i scenariusze do pracy z młodzieżą*. Wydawnictwo Difin.

Anexo 1

Durante los próximos 7 días, por la noche, escribe en la ficha de trabajo (Anexo 1) las actividades que has realizado y puntúa en una escala del 0 al 7 cuánto te han gustado, donde 0 significa que no has sentido ningún placer al realizarlas y 7 que han sido agradables. Las notas recopiladas durante una semana te permitirán identificar los tipos de actividades que te gusta hacer. Piensa en qué te ha hecho sumergirte en esta actividad. ¿Qué necesitas para volver a este estado? ¿Podrás utilizar estas actividades en tu futuro educativo y profesional? ¿O tal vez te den un mensaje claro sobre cómo desarrollarte y qué profesión (grupo de profesiones) es adecuada para ti?

DÍA DE LA SEMANA	DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN	Puntos 0-7
Lunes		
Martes		
Miércoles		
Jueves		



Viernes		
Sábado		
Domingo		



Anexo 2

1. Tu objetivo: ¿qué te gustaría aprender en los próximos días, meses, años? ¿En qué área te gustaría desarrollar y adquirir aptitudes o conocimientos?

Días —

Meses —

Años —

2. Tus tres recursos (fortalezas, intereses, aptitudes, capacidades) para ayudarte a conseguir el objetivo.
3. ¿De qué recursos careces?
4. Enumera tres obstáculos que veas para lograr el objetivo.
5. ¿Tienes alguna idea o método para superar los obstáculos que ves?
6. ¿Cómo puedes utilizar tu sensibilidad ahora y en el futuro para lograr el objetivo?

ESCENARIOS DE GRUPO

Escenario 1.

Alta sensibilidad, es decir, ¿qué significa exactamente?

Área: Comprender la sensibilidad temperamental

Duración de la clase: 45 min.

Grupo objetivo: adolescentes de 15 a 18 años

Consejos para el profesor: El objetivo de la clase es que los alumnos se familiaricen con el concepto de PAS (persona altamente sensible) y con sus rasgos específicos (característicos). El conocimiento impartido sobre la manera en que se manifiesta la alta sensibilidad en las actividades cotidianas permite presentar sus diferentes dimensiones de forma accesible para los jóvenes, es decir, les permite comprender lo que realmente significa la alta sensibilidad.

El profesor alienta a los alumnos para que reflexionen si los aspectos de la alta sensibilidad presentados les resultan familiares, si pueden ver estos rasgos en sí mismos, en sus parientes cercanos, conocidos o compañeros. Hay que destacar, en todo caso, que las personas altamente sensibles constituyen en torno al 15-20% de la población total, y que suele haber entre 1 y 3 alumnos altamente sensibles en cada aula. Y podría haber un número similar de personas con sensibilidad moderada. Se puede afirmar, por otro lado, que todo el mundo es muy sensible alguna vez. Fue la época de la pandemia, con el aprendizaje a distancia y el aislamiento social, la que reveló la sensibilidad de un gran número de personas. Se puede percibir, por tanto, en la mayoría de las personas un aspecto de la sensibilidad cuando se dan determinadas situaciones. En este sentido, el conocimiento de la alta sensibilidad es un conocimiento valioso para todas las personas, porque nos permite aprender más sobre nosotros mismos y comprender nuestros pensamientos, emociones y comportamientos.

Objetivo de la clase:

- Familiarizarse con la información sobre la alta sensibilidad,
- Comprender las diferencias entre las personas en cuanto a la estimulación del sistema nervioso,
- Dotar de unos conocimientos básicos sobre los rasgos de las personas altamente sensibles,
- Fomentar una profunda autorreflexión.

Resultados del aprendizaje:

- Los adolescentes conocen el nivel de estimulación del sistema nervioso y comprenden su impacto en el comportamiento humano.
- Los adolescentes comprenden que la sensibilidad de procesamiento sensorial no es un trastorno ni un defecto. Aprenden que se trata de un rasgo biológicamente dependiente enraizado en el sistema nervioso.
- Los adolescentes aprenden que todo el mundo se siente alguna vez sobreestimulado y sobrecargado. Aprenden acerca de la autoobservación.
- Los adolescentes adquieren conocimientos sobre el umbral de estimulación óptimo de una persona altamente sensible y de una persona que no lo es.
- Los adolescentes ven el potencial de la sensibilidad.

Materiales y ayudas:

1. Copia impresa del Anexo 1
2. Copia impresa del Anexo 2
3. Presentación

Procedimiento

Primera parte

El profesor comienza la clase con el siguiente ejercicio:

Ejercicio 1. (5-10 min)

El profesor pide a los alumnos que formen grupos de cuatro. Su tarea consiste en completar las frases (Anexo 1) con cualquier número posible de definiciones que se les ocurran.

El representante de cada grupo lee las frases completadas por el grupo. El profesor (o el alumno) anota las propuestas en el papelógrafo o pizarra. Se continúa con un debate moderado por el profesor sobre las definiciones recurrentes de la sensibilidad y los rasgos característicos de las personas sensibles.

Segunda parte

Basada en las presentaciones.

El profesor explica que la sensibilidad de procesamiento sensorial es un rasgo que alude a las diferencias interpersonales en la sensibilidad al ambiente. Se trata de un rasgo hereditario del temperamento vinculado a nuestro sistema nervioso. Existen diferencias de sensibilidad tanto en el mundo humano como en el animal. Esto quiere decir que algunas personas son más sensibles que otras. Aquellas personas con una sensibilidad de procesamiento sensorial mayor son personas altamente sensibles (PAS), es decir, personas que reaccionan más intensamente a todo lo que las rodea, con mayor atención a muchos detalles. La estructura del sistema nervioso de las personas altamente sensibles permite, por ejemplo, que puedan ver los detalles más pequeños de su entorno y reconocer los estados de ánimo de otras personas. El profesor apunta aquí que adquirir y analizar una gran cantidad de información normalmente cansa.

El profesor pregunta a los alumnos: ¿Qué os parece, por qué creéis que esto es así?

El profesor presenta el concepto de umbral de estimulación y explica a los alumnos que, independientemente de que los seres humanos sean altamente sensibles o no, se sienten mejor cuando su sistema nervioso recibe una estimulación moderada. La falta de estimulación vuelve

a los seres humanos tristes, aburridos e ineficaces. Una estimulación demasiado fuerte provoca que las personas se estresen, se pongan nerviosas y que sean propensas a perder el control. El denominado nivel óptimo de estimulación se sitúa en un punto intermedio.

El profesor pregunta a los alumnos si, en su opinión, el nivel óptimo de estimulación significa lo mismo para todas las personas.

Ejercicio 2. (5-10 min)

El profesor distribuye entre los alumnos tarjetas con preguntas (Anexo 2) y lee las instrucciones:

Lee atentamente las siguientes preguntas e intenta responderlas teniendo en cuenta el último mes de tu vida. Entre paréntesis encontrarás diferentes ejemplos de reacciones de personas, que podrían ser similares a las tuyas, o tú podrías reaccionar de manera completamente diferente. No hay respuestas malas ni buenas. Lo que importa es tu experiencia individual.

Transcurrido el tiempo dedicado al trabajo individual, el profesor pregunta si hay alguien que quiera compartir sus ideas. No importa si hay voluntarios o si los alumnos prefieren guardarse para ellos la información, lo importante de este ejercicio es, sobre todo, alentarles para que identifiquen situaciones en las que no nos sentimos bien porque se ha superado nuestro umbral de estimulación.

Volviendo al tema de la alta sensibilidad, el profesor explica a los alumnos que las PAS tienen un umbral de estimulación bajo, es decir, que no necesitan mucho para alcanzar el nivel óptimo. Una situación puede ser moderadamente estimulante para la mayoría de la gente, pero para las PAS es altamente estimulante. Del mismo modo, lo que para la mayoría de la gente es altamente estimulante resulta insoportable para las personas altamente sensibles. Por lo tanto, el precio más alto que hay que pagar por la sensibilidad es una sobrecarga bastante rápida del sistema nervioso. Todos tenemos una capacidad limitada de recepción de información y estímulos, y nos sentimos sobrecargados, sobreestimulados y abrumados en el momento en que

esta capacidad se ve superada. Y las personas altamente sensibles, sin duda, llegan a este punto más rápido que los demás.

La alta sensibilidad se caracteriza por una mayor atención a los detalles, un procesamiento más preciso de la información, la conexión de los hechos y la posterior utilización de este conocimiento para hacer mejores predicciones futuras. Las personas altamente sensibles son también muy conscientes del clima existente entre las personas, sus sentimientos y la relación que hay entre ellas. Puede compararse a un don que aporta ventajas pero que, en otras ocasiones, se percibe como un esfuerzo adicional que simplemente no merece la pena.

Resumen:

El profesor concluye que la alta sensibilidad se suele asociar a términos como la hipersensibilidad, la susceptibilidad, demostrar tristeza, impotencia ante la vida, quisquillosidad, ser propenso al estrés, la delicadeza, la timidez, el miedo, la emocionalidad o la empatía (otros términos más frecuentemente facilitados por los alumnos). El profesor subraya, no obstante, que algunos de estos rasgos se corresponden con determinadas dimensiones de la alta sensibilidad, pero otros son percibidos como etiquetas nocivas.

Seamos o no PAS, a nadie le gustan los estímulos en exceso. Sentimos como si las cosas se escaparan de nuestro control, somos incapaces de reagrupar nuestras ideas, nos sentimos cansados, irritados y hartos de la situación. Es importante aprender a reconocer cuándo alcanzamos el nivel óptimo de estimulación necesario para rendir mejor y conocer las formas de mantenerlo.

Riesgos y recomendaciones

Debido a la gran cantidad de material que hay que dar en 45 minutos, se recomienda continuar con el tema durante la clase siguiente o que se reparta el Anexo 2 entre los alumnos para que lo completen en casa y se trate en la siguiente clase.

Referencias

Aron, E. N. (2017). *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.

Aron, E. N. (2017). *Wysoko wrażliwe dziecko. Jak zrozumieć dziecko i pomóc mu żyć w przytłaczającym świecie?* Wydawnictwo Feeria.

Aron, E. N. (2020). *Naucz się kochać wysoką wrażliwość Ćwiczenia*. Wydawnictwo Feeria

Baryła-Matejczuk, M. (2021). *Wspieranie rozwoju dzieci wysoko wrażliwych*. Varsovia: Ośrodek Rozwoju Edukacji. ISBN 978-83-959429-9-0

Jagiellowicz, J., Zarinafsar, S., y Acevedo, B. P. (2020). Health and social outcomes in highly sensitive persons. En B. P. Acevedo (red.). *The Highly Sensitive Brain. Research, Assessment and Treatment of Sensory Processing Sensitivity* (s. 75-107).

Stallard, P. (2021). *Czujesz tak jak myślisz*. Zysk i S-ka.



Anexo 1

1. La alta sensibilidad es...
2. Una persona muy sensible es alguien que...
3. Si la sensibilidad fuera un animal, sería...
4. Si la sensibilidad fuera un color, sería...
5. Si la sensibilidad fuera una flor, sería...
6. Si la sensibilidad fuera un personaje de cine o de dibujos animados, sería...
7. Si la sensibilidad fuera un personaje de libro o cómic, sería...



Anexo 2.

1. Recuerdas aquel momento en que sentiste que eran demasiadas cosas y que lo que estaba pasando dentro y fuera de ti te estaba abrumando. Descríbelo en pocas palabras.
2. ¿En qué circunstancias te cansaste de la frecuencia o intensidad de los estímulos que surgían (sabores, sonidos, olores, imágenes, pensamientos, información, acontecimientos)? Nómbralas.
3. ¿Cómo reaccionó tu cuerpo en ese momento? (mareos, dolores de cabeza; sofocones, taquicardia, dolor en el pecho, náuseas, nudo en el estómago, diarrea, etc.);
4. ¿En qué pensaste? (es demasiado, estoy perdido, quiero escapar de aquí, estoy confuso...);
5. ¿Qué sentiste? (me siento incómodo, estoy abrumado, cansado, irritado, estoy perdiendo el control, voy a perder el control en un instante, voy a explotar...);
6. ¿Cómo actuaste? (no era capaz de concentrarme, perdía los nervios con facilidad, decía cosas malas a los demás, lloraba...)



Escenario 2.

Área: Ampliar la visión

Duración de la clase: 45 min.

Grupo objetivo: adolescentes de 15 a 18 años

Consejos para el profesor: El objetivo de la clase es sensibilizar a los alumnos sobre la alta sensibilidad mediante la caracterización de los cuatro rasgos clave de las personas altamente sensibles que se incluyen en el acrónimo inglés DOES. Presentar y debatir cada una de las cuatro dimensiones de la alta sensibilidad y hacer referencia al desempeño diario servirán para comprender los beneficios de poseer este rasgo. Los alumnos aprenderán también que algunos aspectos de la alta sensibilidad pueden ser una carga o incluso un obstáculo en la vida.

En este sentido, conviene subrayar que es completamente natural que muchos rasgos tengan «dos caras», todo depende de las circunstancias en las que se encuentren las personas y de que sean conscientes de sus fortalezas y debilidades. El profesor alienta a los alumnos para que obtengan una mejor comprensión de los rasgos característicos de las personas altamente sensibles y para se tomen a sí mismos como referencia, así como a sus familiares, amigos y compañeros. Este análisis puede ayudarles a reflexionar sobre sus pensamientos, emociones y reacciones, que no siempre son comprensibles. El conocimiento de las causas del comportamiento humano conduce al autoconocimiento y a la aceptación.

Objetivo de la clase:

- Familiarizarse con los cuatro rasgos básicos de las personas altamente sensibles (acrónimo DOES).
- Estimular la curiosidad cognitiva para aprender sobre uno mismo y sobre los demás.
- Obtener una mejor comprensión de uno mismo y del mundo que le rodea.
- Identificar los aspectos positivos de la alta sensibilidad y su potencial.



- Construir una imagen positiva de uno mismo.

Resultados del aprendizaje:

- Los adolescentes conocen y comprenden los rasgos característicos de las personas altamente sensibles;
- Los adolescentes comprenden que la alta sensibilidad no es una disfunción ni un trastorno;
- Los adolescentes ponen en práctica la autorreflexión.
- Los adolescentes aprenden a aceptarse a sí mismos, comprendiendo que todo el mundo tiene esos rasgos, que pueden ser convenientes en algunas circunstancias y convertirse en una carga en otras.

Materiales y ayudas:

1. Copia impresa del Anexo 1
2. Presentación

Procedimiento

Parte I

Basada en las presentaciones

El profesor hace una introducción para los alumnos del tema de la alta sensibilidad, facilitando la información más importante al respecto y, seguidamente, pregunta a los alumnos lo que pueden recordar sobre la alta sensibilidad.

Después de esto, el profesor hace un resumen breve y recuerda que se trata de un rasgo innato y hereditario que se da en aproximadamente el 15-30% de la población. Los varones heredan este rasgo con la misma frecuencia que las mujeres. El sistema nervioso sensible es bastante común y está presente en personas de distintas razas y en poblaciones de otras especies, por lo que no puede tratarse de un trastorno ni de un error genético. La existencia de una sensibilidad elevada tiene una justificación, en la cual vamos a intentar profundizar.

El profesor explica que el concepto de persona altamente sensible fue introducido por Elaine Aron. Para entender cómo funcionan las personas altamente sensibles es necesario comprender mejor el propio concepto. Elaine Aron utilizó el acrónimo inglés DOES para presentar con claridad las principales características de las personas altamente sensibles. Atribuyó a cada una de las letras las conductas que apuntan a las diferentes características de la alta sensibilidad.

D – *depth of processing* (profundidad del procesamiento),

O – *overstimulation* (sobrestimulación),

E – *emotional reactivity and empathy* (reactividad emocional y empatía),

S – *sensitivity to subtleties* (sensibilidad a las sutilezas).

La profundidad del procesamiento es una inclinación a un mayor procesamiento de la información. Las personas altamente sensibles buscan una relación entre lo que perciben o experimentan en un momento concreto, entre el pasado y todas las situaciones similares. Las

PAS tienen la capacidad de recordar y analizar muchos detalles, prestando atención a lo que no resulta obvio. Existen informaciones y emociones que están ya «superadas» en las PAS, lo que se traduce en un aprendizaje más eficaz de la propia experiencia, sometida repetidamente a tratamiento mental. Esta actividad, que puede expresarse en un proceso lento de toma de decisiones, conduce a un análisis más profundo y a conclusiones bien meditadas. También va seguida de preguntas profundas y provocadoras o de la consideración de muchos aspectos de la vida. La profundidad del procesamiento se expresa en características como la atención a los demás, la conciencia al respecto de la acción emprendida y la intensidad de la vivencia. También se asocia a sueños más vívidos, una imaginación más rica y un sentido del humor más ingenioso.

La propensión de las PAS a la estimulación y a reconocer y analizar un gran número de detalles hace que se cansen y se sobrecarguen con más facilidad que el resto de personas. Las PAS suelen estimularse con incentivos, lo que causa incomodidad. Se sienten mal y rinden por debajo de sus posibilidades en diferentes situaciones cuando hay muchas cosas al mismo tiempo. No les gusta actuar bajo la presión de los plazos y mientras los demás las observan.

Reactividad emocional y empatía. Las personas altamente sensibles leen bien las emociones de los demás y están atentas a su estado de ánimo. Se caracterizan por una gran empatía y compasión, por lo que su compañía es agradable. Las PAS absorben como una esponja los estados de ánimo de las personas de su alrededor. Con todo, la reactividad emocional de las personas sensibles se traduce en que las emociones experimentadas se procesan con mayor intensidad y durante mucho más tiempo, lo que puede provocar una sobrecarga. También suelen experimentar más estrés. En este sentido, no siempre es posible distinguir las emociones «absorbidas» de los demás de sus propios sentimientos. La reactividad emocional es una intensificación de las emociones desagradables, como la ira o el miedo, pero también de las agradables.

Sensibilidad a las sutilezas. Las personas altamente sensibles perciben los detalles y las sutilezas. Registran matices que las demás personas pasan por alto. Poseen normalmente un sentido estético muy desarrollado y ver la belleza les hace felices.



El profesor pregunta a los alumnos: ¿Tenéis alguno de los rasgos mencionados y, en su caso, os gustaría decir algo al respecto? ¿O los veis en algunos de vuestros amigos o familiares? Los alumnos responden, si bien cuando no quieran hablar, se guardan para ellos las reflexiones.

Ejercicio 1. (7-10 min.)

El profesor pide a los alumnos que formen grupos de cuatro y después reparte tarjetas con instrucciones (Anexo 1). La tarea de cada grupo consiste en describir dos situaciones de acuerdo con las instrucciones que figuran en el anexo. Un representante de cada grupo lee las respuestas. El profesor modera el debate, prestando especial atención al hecho de que, como en el caso de la alta sensibilidad, muchas características tienen «dos caras», todo depende de las circunstancias en las que nos encontremos.

El profesor presenta el contexto cultural de la alta sensibilidad y señala que, en algunas culturas, por ejemplo en China, los alumnos tímidos y sensibles son de los más respetados y queridos. Ocurre lo contrario en Canadá. Los representantes de las culturas expansionistas tienden a dar más valor a las personas mentalmente resistentes, que asumen riesgos y que están dispuestas a trabajar muchas horas. El afán generalizado de reducir costes para aumentar la competitividad hace que en muchos ámbitos se valore más a quienes son capaces de trabajar largas jornadas bajo presión, muchas veces en condiciones difíciles.

Por otro lado, hay muchos ámbitos en los que los rasgos de las personas altamente sensibles pueden ser muy útiles o incluso insustituibles, como la capacidad de percibir y evitar errores, la diligencia, la precisión de movimientos, la buena memoria y el aprendizaje de cosas diferentes cuando surge la oportunidad.

Todo el mundo posee algunas aptitudes, capacidades y talentos que puede utilizar en diferentes ámbitos de la vida. Muchas características, por un lado, pueden ser muy útiles pero, por el otro, pueden perturbar nuestra vida personal y profesional. Ya hemos mencionado esto cuando analizamos las características del acrónimo DOES.



El profesor pregunta a los alumnos: Piensa en un rasgo que poseas y que pueda considerarse al mismo tiempo una fortaleza y una debilidad tuyas. Los ejemplos propuestos se escriben en la pizarra o en el papelógrafo para promover un debate abierto.

Conclusión

En muchas situaciones, la sensibilidad es una ventaja y puede servir para múltiples objetivos.

Asimismo, puede convertirse en una carga en determinadas circunstancias y entorpecer la ejecución de los planes. Esto es totalmente natural.

Cabe destacar que las personas que no tienen las características de una PAS suelen ser también sensibles, ya que se trata de un rasgo de un determinado espectro. Simplemente, en uno de sus extremos encontramos a las personas altamente sensibles.

Tomar conciencia de nuestras propias características, incluidas las de las personas altamente sensibles, es el primer paso para poder rendir mejor a distintos niveles. Sabiendo lo que nos gusta, lo que se nos da bien, cómo respondemos a distintas situaciones y en qué lugares y circunstancias nos sentimos mejor, podemos tomar las mejores decisiones para nosotros, particularmente las educativas y profesionales. Igualmente, este conocimiento permitirá que identifiquemos las áreas en las que rendimos menos o en las que no nos sentimos tan bien. En este sentido, es posible que decidamos que queremos hacer un esfuerzo consciente en nuestras competencias personales y profesionales para poder alcanzar los objetivos que hemos asumido. Esta es, sin duda, una forma de descubrir el potencial personal, tanto de quienes son PAS como de aquellas personas que se desenvuelven de una manera más habitual.

Referencias

Aron, E. N. (2002). *The Highly Sensitive Person: Helping Our Children Thrive When The World Overwhelms Them*. Harmony.

Aron, E. N. (2017). *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Aron, E. N. (2017). *Wysoko wrażliwe dziecko. Jak zrozumieć dziecko i pomóc mu żyć w przytłaczającym świecie?* Wydawnictwo Feeria.

Aron, E. N. (2020). *Naucz się kochać wysoką wrażliwość Ćwiczenia.* Wydawnictwo Feeria.

Baryła-Matejczuk, M. (2021). *Wspieranie rozwoju dzieci wysoko wrażliwych.* Varsovia: Ośrodek Rozwoju Edukacji. ISBN 978-83-959429-9-0



Anexo 1

1. Selecciona un rasgo de las personas altamente sensibles y describe una situación en la que pueda ser muy útil y necesario.
2. Piensa un momento y describe una situación en la que el mismo rasgo pueda ser un obstáculo o un inconveniente.

Escenario 3.

Mis competencias emocionales

Área: Competencia emocional

Duración de la clase: 45 min.

Grupo objetivo: adolescentes de 15 a 18 años

Consejos para el profesor: El objetivo de la clase es concienciar a los adolescentes del valor y de los beneficios del proceso de autodescubrimiento.

El profesor alienta a los alumnos para que realicen un esfuerzo de desarrollo personal, y señala su importancia para su vida personal y profesional.

Brinda a los alumnos la oportunidad de comprobar con un breve test si son altamente sensibles y en qué dimensiones se manifiesta su sensibilidad, subrayando el hecho de que cada uno de nosotros tiene su lugar en el espectro de la sensibilidad.

El profesor enseña a los alumnos que conocerse a nosotros mismos es un requisito previo para poder desenvolverse de forma óptima en el mundo, establecer buenas relaciones con los demás, llevar a cabo nuestros planes o alcanzar nuestros objetivos.

Objetivo de la clase:

- Que los alumnos se familiaricen con el tema de la inteligencia emocional,
- Destacar la importancia de la inteligencia emocional en la vida personal, educativa y profesional,
- Alentar a los adolescentes para que reflexionen sobre sus competencias emocionales y sobre las oportunidades para su desarrollo.



Resultados del aprendizaje:

- Los alumnos comprueban por sí mismos si poseen rasgos característicos de las personas altamente sensibles,
- Los alumnos son capaces de identificar las funciones cognitivas de las emociones,
- Los alumnos comprenden el concepto de empatía y su papel en la comunicación interpersonal,
- Los alumnos aprenden a aceptarse a sí mismos, comprendiendo que todo el mundo tiene rasgos que pueden ser convenientes en algunas circunstancias y convertirse en un obstáculo en otras.

Materiales y ayudas:

1. Copias impresas del Anexo 1
2. Papel A4, bolígrafos, rotuladores de colores
3. Papelógrafo
4. Presentación

Procedimiento

La clase comienza con todos los alumnos completando la siguiente frase: «Hoy me siento...»

El profesor recuerda a los alumnos que la alta sensibilidad es un rasgo que se encuentra en un determinado espectro y que las personas altamente sensibles se encuentran en uno de los extremos. Por otro lado, las personas que no tienen las características de una PAS suelen ser también sensibles.

Eleine Aron ha desarrollado una herramienta que puede ayudar a identificar las características de las PAS.

Test (7-10 min.)

El profesor pregunta a los alumnos cuál es su impresión sobre las preguntas del test y el resultado obtenido. Anima a todos a reflexionar sobre su sensibilidad y sobre la manera en que esta se manifiesta en sus vidas. El profesor pregunta a los alumnos si les sorprenden algunos rasgos de la sensibilidad de procesamiento o si son conscientes de ellos. Por ejemplo, la reticencia al cambio o la dificultad para realizar tareas mientras nos observan o cuando estamos bajo la presión de los plazos; o si un umbral de dolor bajo puede ser un indicio de nuestra sensibilidad.

El profesor explica la etimología de la palabra «emocional», derivada de la palabra latina «*emovere*», estar conmovido (las emociones nos llevan al movimiento). Seguidamente, le pide a los alumnos que enumeren sus emociones (por ejemplo, enfado, felicidad, amor, ira, frustración...).

El profesor las anota en la pizarra y explica la diferencia entre emociones y sentimientos, afirmando que los sentimientos son más complejos y que contienen las denominadas emociones

básicas. Hay un número determinado de emociones que podemos sentir, pero no hay un número máximo de sentimientos.

Las emociones proceden principalmente de la parte límbica, la más antigua de nuestro cerebro. Los sentimientos son consecuencia del pensamiento abstracto, es decir, una actividad propia de la corteza cerebral (la zona más joven del cerebro, que se desarrolló en los humanos durante el transcurso de la evolución). Los sentimientos son, por tanto, lo que viene después de las emociones; una respuesta a las emociones que incluye el contenido cognitivo.

¿Cómo se crean las emociones? El profesor explica que:

- ✓ Las emociones son el resultado de una larga evolución que comenzó con nuestros antepasados. Así surgieron las emociones, que son comunes a todos nosotros. Las emociones contienen información sobre nuestras necesidades, y gracias a esto podemos satisfacerlas.
- ✓ Diferentes hechos y situaciones de nuestra vida provocan emociones que son específicas de un único individuo.

Las emociones pueden surgir en respuesta a determinados hechos o estímulos como resultado de procesos de aprendizaje y de la adquisición individual de experiencia. Es posible que un mismo hecho no provoque ninguna emoción en una persona y, en cambio, una muy fuerte en otra. Las características de un lugar u otras circunstancias pueden desencadenar una reacción emocional. Por ejemplo, si una vez nos mordió un perro, nos asustamos al ver un perro o al oírlo ladrar.

El profesor pregunta a los alumnos si se les ocurren otras situaciones en las que se desencadenen emociones. Es posible que hayan aprendido a reaccionar con sus propias emociones a raíz de una experiencia concreta.



Las emociones básicas, conocidas como fundamentales, hacen referencia a una tipología basada en estudios realizados con personas de distintas partes del mundo (Europa, Asia, Sudamérica, Israel, Nueva Guinea, Estados Unidos).

El investigador y psicólogo Paul Ekman analizó el comportamiento no verbal de las personas que vivían en esas regiones. A partir de los resultados, identificó seis emociones básicas que son universales a todas las personas, independientemente de su raza, edad, sexo o cultura.

Las emociones básicas son: felicidad, miedo, tristeza, ira, asco y vergüenza (el sentimiento de culpa).

¿Cómo sabemos lo que siente una persona?

Ejercicio 1.

Los alumnos, en equipos de dos o tres, reciben una tarjeta con una emoción básica (Anexo 1) y se les asigna la siguiente tarea:

1. Escribe la información que demuestre que una persona está experimentando una emoción concreta;
2. Busca la función de esta emoción en el hombre primitivo;
3. Indica la función de esta emoción en la actualidad, sobre qué nos puede informar.

Una vez enumerados los correlatos fisiológicos, cada equipo presenta ante los demás sus descripciones y estas pueden seguir debatiéndose.

Resumen del ejercicio: Cuando una persona siente una emoción, esta va acompañada de reacciones específicas del cuerpo: sudoración, escalofríos, enrojecimiento, aceleración de los latidos del corazón, tensión muscular, dolor de estómago o mareos, además de expresión facial, postura corporal y tono de voz. Cuando, por ejemplo, nos enfadamos, sentimos tensión en los



músculos, el ritmo cardíaco acelerado, la respiración rápida; es decir, la parte más antigua del cerebro, evolutivamente hablando, se despierta y prepara el cuerpo para la respuesta de lucha o huida. Reconocemos esta emoción al observar los labios fruncidos, los ojos fijos en algo o las cejas bajas y juntas. La función principal de la ira es proteger nuestras fronteras cuando alguien quiere sobrepasarlas. Se trata también de una reacción a la frustración, al daño y a un trato injusto.

Ejercicio 2 (5 min)

El profesor pide a los alumnos que se dividan en grupos de cuatro y que piensen a qué asocian el concepto de «inteligencia emocional». Pueden escribirse todas las ideas en la pizarra. Una vez finalizado el tiempo, un representante de cada grupo lee los resultados del trabajo en equipo.

Las asociaciones correctas se anotan en la pizarra. Es probable que se repitan muchas ideas y que todos colaboren para elegir las definiciones más importantes.

El profesor presenta una definición científica de inteligencia emocional. El concepto de inteligencia emocional fue difundido por Daniel Goleman en los años noventa. Se manifiesta en capacidades básicas como la capacidad de reconocer las propias emociones (autoconciencia), la gestión de las emociones (autorregulación), la capacidad de motivarse a uno mismo (motivación), el reconocimiento de las emociones de los demás, la capacidad de experimentar los sentimientos y necesidades de otras personas (empatía, una de las características fundamentales de las PAS) y el establecimiento y mantenimiento de relaciones con los demás (aptitudes sociales). En resumen, la inteligencia emocional es la capacidad de hacer frente a las emociones que se manifiestan en situaciones de la vida real.

Goleman, tras muchos años de investigación, llegó a la conclusión de que las competencias emocionales son el doble de importantes que la inteligencia y la experiencia para los logros que se puedan obtener en la vida laboral. La inteligencia emocional es importante

para poder alcanzar el éxito en el trabajo prácticamente en todas las profesiones y puestos de trabajo.

La línea de capacidades compartidas discurre entre las emociones y el pensamiento. Algunas capacidades, como el razonamiento analítico o la inferencia, son puramente intelectuales. En otras, el pensamiento se funde con los sentimientos y es lo que se denomina «capacidades emocionales».

Todo empezó con el seguimiento de las carreras de los licenciados en Harvard. La investigación demostró que las empresas poderosas no están dirigidas por los mejores alumnos, sino por personas con un coeficiente de inteligencia medio.

La investigación se realizó con las mayores empresas de EE.UU. atendiendo a los rasgos que distinguían a sus mejores empleados. Los líderes empresariales han demostrado, por ejemplo, estar a la vanguardia en la gestión de sus emociones.

Otros dos psicólogos, Peter Salovey y John Mayer, propusieron en 1990 una teoría general de la inteligencia emocional. Definieron la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer y regular las emociones propias y ajenas, y de utilizar los sentimientos para orientar el pensamiento y la acción.

El profesor pregunta a los alumnos: ¿Cómo pensáis que se puede desarrollar en este sentido la inteligencia emocional? ¿Es algo que podemos trabajar o, tal vez, simplemente algunas personas la tienen y otras no y no tenemos ninguna influencia sobre ella?

De acuerdo con Goleman, la inteligencia emocional no es una característica innata. El reconocimiento, la designación y el control de las emociones pueden mejorarse a lo largo de la vida. Esto es una muy buena noticia.

Cuando aprendamos a tratar nuestras emociones como señales o indicios, sabremos atender mejor a nuestras necesidades, nos comunicaremos con más eficacia, estableceremos relaciones interpersonales más satisfactorias y planificaremos y alcanzaremos nuestros objetivos.

Ejercicio 3. (10-15 min)

Se pide a los alumnos que reflexionen sobre cómo practicar y desarrollar sus competencias emocionales en la vida cotidiana. El profesor recuerda que estas incluyen: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y aptitudes sociales.

Las mejores ideas se anotan en la pizarra.

Conclusión

La inteligencia emocional influye en la manera en la que utilizamos nuestros conocimientos y aptitudes, por lo que desempeña un papel importante tanto en la vida personal como en la profesional. La autoconciencia y la autorregulación son componentes muy importantes de la inteligencia emocional (IE). Las personas autoconscientes saben cuáles son las emociones que sienten y por qué las sienten. Perciben las relaciones existentes entre sus sentimientos y lo que piensan, hacen y dicen, y cómo sus sentimientos influyen en su conducta. Esto les permite comprender sus objetivos, valores y sueños. Controlar las emociones, en lugar de perturbar la realización de la tarea en curso, facilita todo el proceso para alcanzar el objetivo fijado.

Si una persona altamente sensible no es consciente de su rasgo y de la influencia de este en su vida diaria, no podrá gestionar su potencial de manera inteligente. Esto puede provocar que se empleen etiquetas perjudiciales (llorón, vergonzoso, reservado, incapaz de afrontar el estrés, etc.). Aquí es donde se puede recurrir a la inteligencia emocional para que nos ayude. Algunos elementos de la IE están en cierto modo integrados en la esencia misma de la alta sensibilidad, como la empatía, esto es, percibir los sentimientos de los demás, demostrando la capacidad de poder contemplar la situación desde el punto de vista del otro. En este sentido, el desarrollo de



aptitudes de autorregulación por parte de las PAS, junto con su sensibilidad superior a la media, puede ser un indicador de que se van a alcanzar logros y éxitos por encima de la media.

Riesgos y recomendaciones

Debido a la gran cantidad de material que hay que dar en 45 minutos, se recomienda continuar con el tema durante la siguiente clase o que se reparta el Ejercicio 2 como deberes para los alumnos.

Referencias

- Aron, E.N. (2017). *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencja emocjonalna*. Wydawnictwo Media Rodzina.
- LeDoux, J. E. (1996/2000). *Mózg emocjonalny*. Media Rodzina.
- Łosiak, W. (2008). *Psychologia emocji*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. (2005). *Psychologia emocji*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Anexo n.º 1

Felicidad

Ira

Tristeza

Miedo

Sofoco

Asco

Sentimiento de culpa

Escenario 4.

Área: Desarrollo de las competencias emocionales

Duración de la clase: 45 min.

Grupo objetivo: adolescentes de 15 a 18 años

Consejos para el profesor: El objetivo de la clase es que los alumnos tomen conciencia del papel que desempeñan las emociones en sus vidas.

El profesor alienta a los alumnos para que realicen un esfuerzo relacionado con el aprendizaje del mundo de las emociones. Como continuación de la clase anterior, el profesor recuerda lo importantes que son las competencias emocionales en el acceso a la vida adulta y al mercado laboral. Estas aptitudes permiten descubrir el potencial propio de los alumnos en diferentes ámbitos de la vida para poder gestionarlo y utilizarlo en la realización de sus planes y sueños.

Las emociones son información interna, definen nuestra actitud ante el mundo que nos rodea. Son necesarias para ayudarnos a satisfacer nuestras necesidades.

Objetivo de la clase:

- Desarrollar la capacidad de reconocer las emociones y nombrarlas
- Proporcionar información sobre el impacto de las emociones en el comportamiento humano
- Sensibilizar a los alumnos sobre el papel de los sentimientos en la vida humana

Resultados del aprendizaje:

- Los alumnos pueden indicar las funciones de las emociones
- Los alumnos son capaces de reconocer y nombrar sus emociones
- Los alumnos comprenden el papel que desempeñan las emociones en la vida humana



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



- Los alumnos aprenden a aceptar sus emociones sin evaluarlas en términos de «buenas» y «malas» emociones.

Materiales y ayudas:

1. Copia impresa del Anexo 1 y del Anexo 2



Procedimiento

La clase comienza pidiendo a los alumnos que recuerden las emociones básicas tratadas durante la última clase. A continuación, se pasa al Ejercicio 1.

Ejercicio 1

Los alumnos, divididos en grupos de dos o tres, reciben una ficha de trabajo con una emoción básica y el esbozo de un cuerpo humano. La tarea consiste en marcar en el dibujo lo que les hace sentir esa emoción concreta a ellos o a otra persona de su entorno.

Cada grupo presenta sus descripciones delante de los demás para debatirlas posteriormente.

Resumen del ejercicio: Cuando una persona siente una emoción, esta va acompañada de reacciones específicas del cuerpo: sudoración, escalofríos, enrojecimiento, aceleración de los latidos del corazón, tensión muscular, dolor de estómago o mareos, además de expresión facial, postura corporal y tono de voz. Cuando, por ejemplo, nos enfadamos, sentimos tensión en los músculos, ritmo cardíaco acelerado, respiración rápida; es decir, la parte más antigua del cerebro, evolutivamente hablando, se despierta y prepara el cuerpo para la respuesta de lucha o huida. Reconocemos esta emoción al observar los labios fruncidos, los ojos fijos en algo o las cejas bajas y juntas.

El profesor explica que ya se ha hablado del aspecto fisiológico de las emociones. Existe además también un aspecto cognitivo y conductual.

El elemento cognitivo se refiere a pensar en nosotros mismos, en los demás, en la vida o en las tareas que hay que realizar (por ejemplo: «Tengo miedo de que pase algo malo», «No me las arreglaré...»); «¡El profesor me la tiene jurada!»; «Esto es asqueroso», «No puedo confiar en nadie», «Puedo arreglármelas, puedo hacerlo»). El componente conductual es la acción que se realiza automáticamente al experimentar una emoción; por ejemplo, escapar, atacar, retirarse,

evitar, abstenerse de realizar actividades. Así pues, cada emoción implica pensamientos, reacciones fisiológicas y comportamientos específicos.

El profesor pregunta a los alumnos si las emociones pueden dividirse en buenas y malas.

Explicación del profesor:

Las emociones no deben valorarse como buenas o malas, cada una de ellas es necesaria y tiene una función específica en la vida humana. Por otra parte, las emociones básicas y las emociones que se derivan de las mismas pueden dividirse en agradables (por ejemplo, la felicidad o el orgullo) y desagradables (por ejemplo, el miedo, la ira, el asco o el sentimiento de culpa).

Las emociones siempre muestran a las personas que las están experimentando. Incluso si aparecen cuando estamos teniendo una relación con una persona, continúan siendo un reflejo de nosotros y del estado de nuestras necesidades.

Puede ocurrir que la misma persona en una situación similar, dependiendo del estado en el que nos encontremos en cada momento, nos enfade, en otras ocasiones nos divierta o, incluso, que nos emocione en otras. La misma persona, la misma acción; reacciones diferentes. ¿Por qué? Porque las emociones siempre hablan de nosotros y de si nuestro «depósito de combustible» está lleno (las necesidades más o menos cubiertas; emociones agradables, sensación de equilibrio) o vacío (las necesidades pospuestas, emociones desagradables, perder los nervios).

El profesor pregunta a los alumnos: ¿Se os ocurre alguna situación que os haya generado emociones diferentes o extremas? Para motivar a los alumnos, el profesor pone como ejemplo algunas situaciones de su propia vida.

¿Cuáles son las funciones de nuestras emociones fundamentales?

Las emociones nos indican si nuestras necesidades están cubiertas o no.



La ira indica que se han sobrepasado nuestros límites o que no podemos obtener lo que deseamos. Nos permite expresar emociones ocultas y defender nuestro propio valor y territorio. La tristeza es la respuesta de una persona ante la pérdida de algo importante o el fracaso en la consecución de un objetivo. La característica esencial de la tristeza es que la responsabilidad de dicha pérdida no puede atribuirse ni a otras personas ni a nosotros mismos, por lo que implica inseguridad, pasividad y egocentrismo.

El miedo es una respuesta a una amenaza física directa y real (por ejemplo, una agresión, un accidente, una catástrofe). La causa del miedo está definida y a menudo se considera justificada. Envía una señal de peligro para movilizarnos hacia la respuesta de lucha o huida.

La felicidad nos informa de que nuestra necesidad se ha satisfecho y de que el objetivo se ha conseguido.

El asco tiene como objetivo alejarnos de un veneno potencial. También puede ser de naturaleza moral cuando aborrecemos a una persona que comete traición, robo o fraude.

La sorpresa es un indicio o señal de que ha ocurrido algo que no habíamos previsto.

Ejercicio 2 (5 min).

Los alumnos reciben una ficha de trabajo (Anexo 2). Su tarea consiste en describir los tres componentes de las emociones en relación con una situación concreta de su vida.

Una vez cubiertos todos los espacios en blanco, el profesor puede animar a los alumnos a que reflexionen sobre la función de la emoción que hayan experimentado en una situación concreta.

Conclusión

El reconocimiento de las emociones y de los sentimientos es el grupo de aptitudes más básico que tenemos que desarrollar. Comprender las emociones experimentadas, tanto las agradables como las desagradables, permite conocerse mejor a uno mismo, pero también ayuda a afrontarlas y a expresarlas de forma controlada. La conciencia de las emociones permite definir



objetivos y sueños. Una persona que sabe poner nombre a sus sentimientos puede utilizarlos para llevar a cabo sus planes.

Una de las características de las personas altamente sensibles es la reactividad emocional. Las PAS tienen un potencial especial para sacar ventaja de las circunstancias y de los hechos positivos. Sus reacciones más fuertes se centran principalmente en las emociones positivas, por lo que aprecian los resultados agradables de determinadas acciones, los recuerdan y se organizan para volver a conseguir estos resultados. Esto es una indicación para todos nosotros de que, si realmente queremos que nos apetezca hacer algo, necesitamos tener los motivos emocionales apropiados. Y lo que más motiva es la sensación de que lo que hacemos realmente tiene sentido y puede ser útil en el futuro.

Referencias

Aron, E. N. (2017). *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.

Aron, E. N. (2020). *Naucz się kochać wysoką wrażliwość Ćwiczenia*. Wydawnictwo Feeria.

Gyoerkoe, K., Weigartz, P. (2016). *Zwalcz niepokój. Uspokój umysł i odzyskaj swoje życie*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Łosiak, W. (2008). *Psychologia emocji*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Stallard, P. (2021). *Czujesz tak jak myślisz*. Zysk i S-ka.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Anexo 1

Esbozo del cuerpo humano + emoción básica, por ejemplo, la ira



Anexo 2

LA RUEDA MÁGICA

Piensa en una situación que haya tenido lugar el mes pasado en la que **hayas sentido ira (alegría, miedo, asco, sorpresa, tristeza)**. Escribe/dibuja:

¿En qué pensabas?

¿Qué hiciste?

¿Cuál fue la reacción de tu organismo?



Escenario 5.

Gestión de las emociones

Área: desarrollo de aptitudes de autorregulación

Duración de la clase: 45 min.

Grupo objetivo: adolescentes de 15 a 18 años

Consejos para el profesor: El objetivo de la clase es enseñar a los adolescentes a controlar sus emociones.

El profesor señala que para conocer y comprender el funcionamiento de las personas altamente sensibles, con especial atención a su desempeño a nivel educativo y profesional, necesitamos aprender más sobre el mundo de las emociones, las necesidades y los valores. Estos son aspectos fundamentales de toda vida humana. Por lo tanto, los temas de nuestras clases son importantes para las personas que se encuentran en diversos puntos del constructo de la sensibilidad.

La clase anterior estuvo dedicada a la inteligencia emocional y su importancia en la vida personal y profesional. Sobre todo, se trata de la capacidad de gestionar adecuadamente nuestras propias emociones y de reconocer los estados emocionales de los demás. La inteligencia emocional es una señal para entablar relaciones con los demás y orientarse hacia los objetivos fijados.

Las personas pueden desarrollar sus competencias emocionales durante toda su vida. El aprendizaje de la gestión de las emociones, núcleo de la inteligencia emocional, es un entrenamiento para configurar la esfera emocional de cara a la madurez.

Objetivo de la clase:

- Desarrollar las aptitudes de gestión de las emociones;



- Tomar conciencia de la diversidad y riqueza de las emociones sentidas,
- Comprender nuestros propios estados emocionales y los sentimientos de los demás,
- Promover el desarrollo emocional y social,
- Comprender el significado de la empatía,
- Familiarizarse con el concepto de escucha activa.

Resultados del aprendizaje:

- Los alumnos comprenden el papel de las emociones en la vida;
- Los alumnos aprenden a gestionar las emociones;
- Los alumnos aprenden a aceptar sus sentimientos;
- Los alumnos comprenden el significado de la empatía y su importancia en las relaciones interpersonales;
- Los alumnos aprenden a escuchar a los demás.

Materiales y ayudas:

1. Copia impresa de los Anexos 1 y 2
2. Hojas de papel
3. Subrayadores, bolígrafos de colores



Procedimiento

El profesor enseña a los alumnos que reconocer sus emociones y nombrarlas no equivale a saber gestionarlas. Ser conscientes de lo que sentimos en una situación determinada y nombrar nuestros sentimientos no basta para tomar el control de los mismos. Existe una diferencia fundamental entre estar de mal humor y lidiar con ello de manera constructiva. Limitarnos a afirmar simplemente que «hoy estoy de mal humor» no nos conduce a actuar para cambiar nuestro estado de ánimo.

No debe confundirse el autocontrol emocional con un control excesivo sobre nosotros mismos y con la contención de los sentimientos. Esto lo podemos pagar con nuestra salud física y mental. Para gestionar nuestras emociones, es importante que nos demos a nosotros mismos el consentimiento a experimentar una emoción concreta, que la nombremos, que la reconozcamos. Una vez que aceptamos el hecho de que nuestras emociones son algo natural, que aparecen por una razón concreta y que son necesarias, podemos decidir qué hacer con ellas.

Muchas veces tratamos las emociones desagradables como enemigas, como si quisieran amenazarnos. En esos momentos, queremos deshacernos de ellas, esconderlas. Encontramos distintas formas de negar los sentimientos, de evitarlos, de no enfrentarnos a ellos. Sin embargo, esas emociones no deseadas y no escuchadas acabarán por oírse de todos modos, normalmente de manera incontrolada.

Las personas emocionalmente maduras son capaces de mirar en su interior y acostumbran a preguntarse lo que están sintiendo en un determinado momento.

Ejercicio 1. (5-7 min)

Los alumnos reciben fichas de trabajo (Anexo 1). Su tarea consiste en responder a todas las preguntas. El profesor informa a los alumnos de que no tendrán que exponer sus respuestas delante de toda la clase.



El profesor plantea a los alumnos las siguientes preguntas: ¿Ha sido difícil la tarea? ¿Os hacéis a menudo este tipo de preguntas? ¿Cuáles os han resultado más difíciles y en cuáles os salió la respuesta más rápido? ¿Tenéis alguna reflexión sobre este ejercicio? ¿Puede servir para algo?

El profesor concluye diciendo que, aunque las emociones son tan naturales como respirar, no siempre somos conscientes de ellas. Cuando empezamos a pensar en ellas, nos damos cuenta de que no las conocemos lo suficiente.

Uno de los rasgos de las personas altamente sensibles, vinculado a la profundidad del procesamiento que se deriva de esta condición, es el incremento de la actividad del llamado centro de conciencia. Las PAS son más conscientes de lo que ocurre en su interior, organizan mejor la información sobre sus estados internos y sus emociones. Están más familiarizadas con el mundo de las emociones, pero esto no significa que sean capaces de gestionarlo mejor. Controlar las emociones es, por tanto, una habilidad que hay que desarrollar independientemente del nivel de sensibilidad que se tenga.

No solo es importante la capacidad de reconocer las propias emociones. La capacidad de reconocer las emociones en los demás es igualmente importante. Esta capacidad, combinada con la compasión, se denomina empatía. Como sabemos por la clase anterior, la empatía es uno de los rasgos únicos de las personas altamente sensibles. Las PAS son capaces de sentir y comprender mejor que nadie la situación de otras personas. La empatía consiste en percibir los sentimientos y puntos de vista de los demás y en mostrar un interés activo por sus preocupaciones, ansiedades e inquietudes, incluyendo la capacidad de escuchar.

Ejercicio 2.

El profesor informa a los alumnos: «Imaginad que nuestra clase está dividida por la mitad, a la derecha está la IRA y a la izquierda la PAZ (el profesor pega las hojas de papel con los sentimientos correspondientes en un lugar visible)».



El profesor les dice a los alumnos que va a leer las descripciones de las distintas situaciones y que su tarea consiste en ocupar la parte de la clase que describa con mayor exactitud su respuesta al hecho.

El profesor lee (Anexo 2).

El profesor resume el ejercicio. La clave para conocer el área emocional de otras personas es un buen conocimiento de nuestras propias emociones y ser conscientes de que la manera en la que percibimos la realidad, cómo reaccionamos y lo que sentimos están influenciados por numerosos factores. La empatía nos permite comprender y aceptar a otras personas muy diferentes de nosotros. Si nos ponemos en su lugar, seremos capaces de reaccionar de manera totalmente distinta.

Una persona empática también sabe escuchar. El arte de la escucha activa es una habilidad esencial para construir relaciones satisfactorias entre las personas. El profesor le pregunta a los alumnos cuál debería ser el comportamiento de un alumno ideal (se escriben las ideas en la pizarra).

El profesor hace comentarios adicionales. Un buen oyente se orienta físicamente mirando para el orador, mantiene el contacto visual y no realiza movimientos que lo desconcentren (por ejemplo, echar un ojo a la pantalla del móvil). El oyente trata al orador con respeto, no interrumpe su discurso, no termina sus frases ni interfiere en sus relatos. El oyente intenta comprobar que está entendiendo bien al orador. En el caso de discursos más largos o que traten de temas complejos, se puede recurrir a la llamada paráfrasis, es decir, reconstruir con las propias palabras lo que acaba de decir el orador.

Ejercicio 3. (5 min)

El profesor deja que los alumnos elijan sus parejas de manera que se sientan libres en su compañía y, a continuación, les informa de que el ejercicio se desarrollará sin palabras. Un miembro de cada pareja será una persona que esté de pie delante del espejo; el otro será su

reflejo en el espejo. Durante un minuto, la persona que esté de pie delante del espejo realizará movimientos; la otra («el espejo») deberá repetirlos, no a la vez, sino con algo de retardo. Los alumnos se miran a los ojos durante todo el tiempo.

El profesor pregunta sobre las observaciones de los alumnos.

El profesor concluye. Muchas veces nos cuesta esperar a que la persona termine de hablar. Tenemos tendencia a interrumpir, a acelerar, a no estar atentos. La escucha atenta, como los demás componentes de la inteligencia emocional, puede practicarse. Una de las intenciones fundamentales que deben guiarnos es escuchar a los demás como nos gustaría que nos escucharan a nosotros.

Conclusión

Las emociones de nuestra vida son como los semáforos, solo que con una estructura un poco más sofisticada. Cada emoción sirve «para algo», cada una de ellas importa y nos habla de algo. Algunas nos dicen que paremos definitivamente, otras que nos preparemos y otras nos avisan: «adelante, ya está, hazlo ahora». Cada emoción nos enseña algo sobre nosotros mismos, sobre los demás, sobre nuestra vida. La gestión de las emociones empieza por reconocer, nombrar y aceptar nuestras emociones y comprender su papel en nuestras vidas. ¿Cómo no es, de ninguna forma, la gestión de las emociones?

La gestión de las emociones no es:

- negar las emociones y su existencia,
- fingir que no sentimos algo o que no hay emoción,
- contenerse u ocultar las emociones, por ejemplo, bajo una máscara sonriente,
- calmarse con drogas o conductas de riesgo,
- dejar salir las emociones en forma de agresividad, crítica, odio, patetismo...;



- huir centrándonos demasiado en las tareas, mostrando un mayor sentido del control, perfeccionismo.

La cuestión de la inteligencia emocional es cada vez más frecuente en el contexto del mercado laboral y en la evaluación de los éxitos profesionales. Las personas se guían principalmente por las emociones en sus vidas cuando toman decisiones, por lo que la capacidad de utilizarlas de manera apropiada tiene un valor incalculable, especialmente en un ambiente profesional.

Riesgos y recomendaciones

* En esta fase, el grupo ya debería haberse formado sobre la base de la confianza mutua; nos mantenemos prudentes si vemos que la dinámica del grupo es diferente; existe el riesgo de que se rían de nosotros, de que nos culpen de algo, de que se burlen de nosotros.

Debido a la gran cantidad de material que hay que dar en 45 minutos, se recomienda continuar el tema en la clase siguiente. Además, puede omitirse el Ejercicio 1 (Anexo 1) y dárselo a los alumnos como deberes para casa, repartiendo la tarjeta de preguntas al final de la clase.

Referencias

Aron, E. N. (2017). *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Wydawnictwo Feeria.

Goleman, D. (1995). *Inteligencja emocjonalna*. Wydawnictwo Media Rodzina.

Kud, M., Skolimowska, K. (2018). *Wychowanie do osobistego rozwoju cz. 1, cz. 2*. Wydawnictwo Difin.

Łosiak, W. (2008). *Psychologia emocji*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.



Anexo n.º 1

- ¿Con qué frecuencia te preguntas lo que sientes?
- ¿En qué situaciones lo haces con más frecuencia?
- ¿Qué emociones es más probable que descubras?
- ¿Sabes entonces cuáles son los motivos de las mismas?
- ¿Cuál es tu emoción favorita?
- ¿Qué emoción aceptas menos?
- ¿Qué emociones es más probable que experimentes?
- ¿Qué emoción manejas mejor?
- ¿Cuál es la emoción que peor llevas?



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



- ¿Qué emociones ocultas con más frecuencia en tu entorno?

Anexo n.º 2

1. Alguien se salta la cola delante de ti.
2. Un familiar se come el último dulce, que tú querías.
3. El compañero copia las respuestas de tu examen.
4. La compañera empieza a salir con el chico que te gusta.
5. Tus padres revisan tu teléfono.
6. Los compañeros ya no se hablan y no sabes por qué.
7. Vas corriendo a la tienda a comprar un cargador y ves que el empleado está cerrando.
8. Viajas en el autobús con los auriculares puestos y, de repente, alguien te toca.
9. Vuelves del colegio para estar tranquilo y tu madre te da una lista de tareas para hacer por la tarde.
10. Duermes a pierna suelta el sábado y de repente tu vecino de al lado empieza una reforma.
11. Vuelves a casa después de la escuela y de repente la primera pregunta de tus padres es: «¿Qué tal en la escuela?»
12. Estás en clase, oyes el timbre y el profesor dice: «El timbre es para el profesor».
13. Le cuentas a alguien algo que es importante para ti, haces una pregunta y esa persona dice: «Perdona, ¿qué has dicho?»
14. Te compras un jersey nuevo, vienes a la escuela al día siguiente y tu compañero lleva exactamente el mismo jersey.

Escenario 6.

Sé lo que siento y lo que necesito

Área: conciencia y comprensión de las necesidades

Duración de la clase: 45 min.

Grupo objetivo: adolescentes de 15 a 18 años

Consejos para el profesor: El objetivo de la clase es desarrollar la autoconciencia de las necesidades y su impacto en la vida.

El profesor recuerda que la gestión de las emociones es la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, así como la capacidad de responder adecuadamente a las distintas emociones.

La empatía, es decir, la capacidad de imaginar cómo viven y sienten los demás, también es esencial para construir una relación satisfactoria entre las personas. La empatía permite comprender y aceptar a los que son distintos de nosotros.

Un aspecto necesario de nuestras competencias emocionales es también nuestra autoconciencia, es decir, la capacidad de conocernos a nosotros mismos, nuestras fortalezas y debilidades, lo que nos gusta y lo que no. En el proceso de descubrirnos a nosotros mismos, es preciso cumplir nuestras necesidades. Son la piedra angular de cualquier acción humana y su impulso fundamental; todo comportamiento humano sirve para satisfacer necesidades.

Objetivo de la clase:

- Comprender el papel de las necesidades en la vida humana
- Identificar el vínculo: necesidades – emociones – acción
- Desarrollar la capacidad de identificar las necesidades propias



- Enseñar a ser sensible a las necesidades propias y ajenas

Resultados del aprendizaje:

- Los alumnos se familiarizan con la jerarquía de necesidades;
- Los alumnos comprenden el papel de las necesidades en la vida humana;
- Los alumnos son capaces de reconocer sus propias necesidades;
- Los alumnos hablan de sus necesidades;
- Los alumnos comprenden las necesidades de los demás;
- Los alumnos utilizan el conocimiento de las necesidades para autodescribirse y alcanzar objetivos.

Materiales y ayudas:

1. Copia impresa de los Anexos 1 y 2
2. Hojas de papel
3. Subrayadores, bolígrafos de colores



Procedimiento

El profesor informa a los alumnos de que cada emoción contiene información sobre lo que es importante para nosotros. Son las emociones las que nos indican si nuestras necesidades están cubiertas y, en ese caso, sentimos emociones agradables. Y cuando las hemos pospuesto o descuidado, acabamos teniendo emociones desagradables.

La clasificación de necesidades más conocida es la que se conoce como la Jerarquía de Necesidades de Abraham Maslov.

En la base de esta pirámide están las necesidades fisiológicas más básicas; por ejemplo, comida, sueño, agua o calor. Las necesidades de seguridad están situadas un poco por encima; por ejemplo, liberarse de la ansiedad y el miedo, refugio, estabilidad. La necesidad de amor y pertenencia ocupa una posición todavía más alta; por ejemplo, sentirse miembro de una familia, tener un amigo, aceptación. La necesidad de autoestima está justo por encima; por ejemplo, ser respetado por los demás, tener respeto por uno mismo, independencia. La necesidad de autorrealización, es decir, la autoaceptación, la aceptación de los demás y la ejecución de las propias capacidades, ocupa un lugar elevado en la jerarquía. En la cúspide se sitúan las necesidades que van más allá de las necesidades personales del individuo; por ejemplo, la búsqueda de justicia, la fe y la paz. Según Abraham Maslow, solo cuando una persona satisface las necesidades de nivel inferior (por ejemplo, dormir o comer), puede pasar a los niveles superiores y atender las necesidades de los pisos siguientes. No es posible invertir esta jerarquía, a excepción de situaciones heroicas como la de dar la vida por una patria querida o por una persona.

El profesor plantea a los alumnos las siguientes preguntas: En vuestra opinión, ¿cuáles de las necesidades son las más importantes? ¿Es posible valorarlas o se puede prescindir de ellas en detrimento de otras? ¿Cuáles de las necesidades más comunes son las que satisfacéis?

El profesor resume el debate diciendo que todas las necesidades son realmente importantes. Satisfacer algunas de ellas determina la posibilidad de satisfacer las demás. Con frecuencia



descuidamos nuestras necesidades básicas, como la necesidad de dormir o descansar, y luego nos sorprendemos de que no podamos aprender algo o de que nuestra relación con los demás no funcione bien. En un primer análisis, puede que no seamos capaces de ver la relación. Pero si, de acuerdo con la teoría de Maslow, nos fijamos más en nuestras necesidades, veremos que la privación de estas necesidades básicas puede impedir un funcionamiento óptimo en otros ámbitos de la vida.

En particular, las personas altamente sensibles deben tener presente en todo momento si sus necesidades básicas insatisfechas no contribuyen a la sobreestimulación. Como sabemos, las personas altamente sensibles tienen facilidad para sobrepasar el umbral de estimulación. Cuando se producen algunas emociones desagradables o cuando no podemos realizar una tarea cumpliendo nuestras propias expectativas, deberíamos preguntarnos: «¿Tengo ganas de comer algo?, ¿He dormido bien?, ¿Tengo demasiado calor o demasiado frío? o ¿Me siento en peligro? o ¿Estoy sobrecargado por las emociones de los demás?».

Las necesidades son la fuente de nuestras emociones. La falta de satisfacción de nuestras necesidades se expresa con emociones. Cuando sentimos miedo, rabia, felicidad o tristeza, es sin duda una de las necesidades lo que debe preocuparnos. Basta con aprender bien a reconocerlas.

El profesor reparte los folios y los bolígrafos entre los alumnos.

A continuación, el profesor informa a los alumnos de que las siguientes preguntas pueden ayudarnos a identificar las necesidades:

Si siento ahora lo que siento, ¿qué me falta?

Si ahora siento lo que siento, ¿qué me sobra?

Si ahora siento lo que siento, ¿qué tengo de sobra?

Si ahora siento lo que siento, ¿qué echo de menos?

Si ahora siento lo que siento, ¿qué debería cuidar?



El profesor da un momento a los alumnos para que intenten responder a las preguntas anteriores. Para ello, vuelve a leer despacio cada una de ellas.

A continuación, el profesor pregunta a los alumnos: ¿Qué es lo que os ha resultado más difícil en este ejercicio?

El profesor explica qué son las necesidades. Las necesidades no son algo externo a nosotros, ni objetos ni cosas, no son cosas materiales. Para encontrar tus necesidades, tienes que mirar dentro de ti. Las necesidades son internas. Una necesidad insatisfecha es fuente de emociones desagradables y conduce a comportamientos indeseables. Cuando aprendamos a identificar nuestras necesidades, a expresarlas adecuadamente y a percibir el comportamiento de los demás en función de sus necesidades, viviremos mejor.

Ejercicio 1.

El profesor reparte las fichas de trabajo (Anexo 1) a los alumnos y les pide que seleccionen dos emociones y completen cada columna. En el reverso de la ficha hay una lista de necesidades que pueden utilizar. Esta ficha es un excelente ejercicio para identificar las propias necesidades. Los alumnos pueden completar la tabla con otras emociones como deberes. Una sugerencia interesante es invitar a miembros de la familia (padres, hermanos o hermanas) y amigos a completar la tabla. Puede ser muy interesante compartir las reflexiones de cada uno.

El profesor pregunta a los alumnos si, a partir de lo que se ha debatido, son capaces de identificar necesidades que pueden ser especialmente importantes para las personas altamente sensibles, o si se les ocurre alguna otra que no aparezca la lista.

Todas las ideas se anotan en la pizarra para seguir debatiéndolas.

El profesor señala el papel de las necesidades en la comunicación interpersonal. La capacidad de reconocer las necesidades es también la base para tener una buena relación con los demás, tanto de carácter personal como profesional. La causa de nuestras emociones no es lo que dicen y hacen los demás. Asumir la responsabilidad de los propios sentimientos reconociendo las

necesidades propias y negándose a atribuir la responsabilidad a los demás por no satisfacer nuestras expectativas evita muchos conflictos innecesarios. Hablar de nuestras emociones y necesidades y escuchar a los demás en este sentido ayuda a establecer un diálogo que permite el encuentro entre sus participantes.

La comunicación basada en el respeto y la comprensión es aquella en la que cada parte se adhiere a los siguientes principios:

1. Estar siempre dispuesto a que alguien no esté de acuerdo con la solución que propones.
2. Si tu objetivo es que la otra persona se comporte como tú esperas, o sea, estás violando las reglas de una comunicación eficaz. De lo que se trata es de buscar compromisos y soluciones comunes.
3. Piensa en lo que esperas. Responde a las preguntas: ¿Qué puede sentir la otra persona en esta situación? ¿Qué puede pensar la otra persona? Considera si la solución que propones es factible y también si le va bien.
4. Intenta evitar las siguientes frases: «debes..., quiero que..., deberías..., merezco que..., exijo que...» En su lugar, intenta utilizar las siguientes: «Podrías... ¿Qué opinas de esta solución? ¿Qué opinas de...? ¿Es posible que...?»

Ejercicio 2

El profesor pide a los alumnos que citen las opiniones más irritantes y que oyen con más frecuencia, expresadas por:

1. Padres
2. Profesores
3. Compañeros
4. Familiares
5. Otras personas de su entorno

Se anotan las ideas en la pizarra.



El profesor pide a los alumnos que cuenten del 1 al 5 y, a continuación, todos los alumnos con el número 1 se juntan, aquellos con el número 2 se sientan juntos, etc. La tarea de cada grupo consiste en elegir una frase (el grupo 1 la frase de los padres, el grupo 2 la de los profesores, etc.). La tarea de cada grupo es adivinar las necesidades que hay tras las palabras dichas por esa persona.

El profesor pregunta a los alumnos si el intento de comprender a otra persona en función de sus necesidades cambia algo. ¿Cómo puede afectar esto a nuestras relaciones, a la comunicación? ¿Puede tu conciencia ayudar a las personas altamente sensibles a aceptarse a sí mismas? Por otra parte, ¿el conocimiento de las necesidades específicas de las PAS les permitirá que su entorno las comprenda mejor y no las etiqueten?

El profesor recuerda cuáles son las etiquetas que se ponen con más frecuencia a las PAS: quejica, olvidadizo, miserable, hipersensible, miedoso, reservado, filósofo... Los alumnos enumeran sus asociaciones.

Cada uno de estos términos hace referencia al comportamiento de las personas altamente sensibles en función de sus necesidades. Reconocerlas y atenderlas contribuirá sin duda a mantener el equilibrio y a no sobrepasar el umbral de la excitación a causa de una escalada de emociones cuando no se presta atención a las necesidades y estas son desatendidas.

Conclusión

Las necesidades siempre nos informan de lo que es importante para nosotros ahora. Las necesidades no satisfechas no desaparecen. Apartadas y desatendidas, son fuente de emociones desagradables y saldrán a la luz de forma cada vez más difícil y menos controlada. Pueden ir de una pequeña irritación a un fuerte enfado, de una delicada ansiedad a un enorme miedo, de un pequeño mal humor a una gran tristeza, de un ligero cansancio a un ataque de ira. Tienes que escuchar a tus necesidades y las emociones que señalan, para poder desarrollarte mediante la satisfacción consciente de las mismas, respetando al mismo tiempo las necesidades de los

demás.

La jerarquía individual de necesidades de cada individuo puede ser diferente, lo que le falta a la gente depende de muchos factores. Además, nuestras necesidades cambian constantemente, por lo que nuestra pirámide se reconstruye constantemente. Sin embargo, esta tiene unos cimientos permanentes: necesidades fisiológicas y necesidades de seguridad, así como pisos superiores que hay que tener en cuenta.

Riesgos y recomendaciones

El ejercicio 1 y su anexo pueden ponerse como deberes a los alumnos. El profesor anima a los alumnos a pedir a sus familiares que realicen la tarea.

Referencias

- Leu, L. (2022). *Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia*. Czarna Owca.
- Maslow, A. (2014). *Motywacja i osobowość*. Wydawnictwo Naukowe PWN
- Maslow, A. (2017). *A Theory of Human Motivation*. Www.Bnpublishing.Com
- Rosenberg, M. B., Markocka-Pepol, M. (2016). *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*. Czarna Owca.
- Rosenberg, M. B. (2022). *W świecie Porozumienia bez Przemocy*. Czarna Owca.



Anexo 1

Ira, alegría, tristeza, sorpresa, miedo, vergüenza, sentimiento de culpa			
LO/A SIENTO CUANDO...	LUEGO PIENSO...	ENTONCES HAGO...	POR LO TANTO, NECESITO...
Por ejemplo, ira Mis padres me prohíben volver tarde a casa	Que me traten como a un niño: no me respetan y no confían en mí	Discutir con ellos	Que me comprendan, que me escuchen, que me presten atención, confianza, libertad, espacio



Lista de necesidades de Marshall Rosenberg

Necesidades físicas • Aire • Comida • Agua • Cobijo • Movimiento • Ocio • Sueño • Expresión de la sexualidad • Contacto • Seguridad física

Interactuar con uno mismo • Autenticidad • Retos • Aprendizaje • Claridad • Conciencia • Competencias • Creatividad • Integridad • Autodesarrollo/Autocrecimiento • Autoexpresión • Autoestima • Autoaceptación • Autorespeto • Logros • Privacidad • Sentido • Sentimiento de agencia e impacto en la vida • Totalidad • Cohesión • Desarrollo • Estimulación/Excitación • Confianza • Celebración de las necesidades, sueños y planes cumplidos y lamentarse por los no cumplidos • Objetivos

Alegría de vivir • Diversión • Humor • Felicidad • Facilidad • Aventura • Diversidad/Variedad • Inspiración • Simplicidad • Bienestar físico/emocional • Confort • Esperanza

Autonomía • Escoger los planes, objetivos, sueños y valores propios • Escoger la manera propia de conseguirlos • Libertad • Espacio • Espontaneidad • Independencia

Relación con los demás • Contribuir a enriquecer la vida • Comentarios constructivos acerca de si nuestras actividades contribuyen a enriquecer la vida • Pertenencia • Apoyo • Comunidad • Contacto con los demás • Compañía • Cercanía • Compartir los altibajos, los talentos y las habilidades • Vínculos • Atención/Recibir atención • Seguridad emocional • Sinceridad • Empatía • Interdependencia • Igualdad de oportunidades • Ser visto • Comprender y ser comprendido • Confianza • Calidad • Confort • Amor íntimo • Fuerza de colaboración • Cooperación • Reciprocidad

Relación con el mundo • Belleza • Contacto con la naturaleza • Armonía • Orden • Cohesión • Paz

Escenario 7.

¿Quién soy yo? Mis tareas y objetivos

Área: planificación del desarrollo personal

Duración de la clase: 45 min.

Grupo objetivo: adolescentes de 15 a 18 años

Consejos para el profesor: El objetivo de la clase es que los alumnos tomen conciencia de las tareas de desarrollo a las que se enfrentan y desarrollen aptitudes que les ayuden a llevarlas a cabo.

Cada etapa de la vida está relacionada con tareas de desarrollo específicas. Alcanzar estos objetivos y tareas es, de alguna manera, parte de la preparación para la edad adulta. Las tareas de desarrollo de la etapa de la adolescencia son las siguientes:

1. Adquirir la experiencia de la madurez física, incluida la madurez sexual;
2. Desarrollar la propia individualidad;
3. Formar compromisos sociales;
4. Adquirir autonomía;
5. Superar el egocentrismo;
6. Reorganización del sistema de valores.

Objetivo de la clase:

- Introducir los temas relacionados con las tareas y objetivos de desarrollo de la adolescencia
- Concienciar sobre los beneficios de una implementación exitosa



- Identificar herramientas que ayuden a desarrollar la individualidad
- Fomentar la autorreflexión, el autodescubrimiento y el autodesarrollo

Resultados del aprendizaje:

- Los alumnos aprenden sobre las tareas de desarrollo a las que se enfrentan
- Los alumnos son conscientes de los retos de la adolescencia
- Los alumnos cultivan la motivación para el autodesarrollo
- Los alumnos desarrollan aptitudes interpersonales

Materiales y ayudas:

1. Copia impresa del Anexo 1 (Consecución de objetivos)
2. Hojas de papel
3. Lápices de colores, bolígrafos de colores, lápices
4. Bolsa con aproximadamente 30 objetos pequeños diferentes



Procedimiento

El profesor presenta a los alumnos la cuestión de las tareas de desarrollo de la adolescencia. Cada etapa de la vida está relacionada con tareas de desarrollo específicas. Llevarlas a cabo es, en cierto modo, una preparación para su consecución y para alcanzar el éxito en la edad adulta.

Las tareas de desarrollo combinan las exigencias de la sociedad con las necesidades, intereses y objetivos del individuo.

El profesor enumera las tareas de desarrollo de la adolescencia, subrayando que todas son igual de importantes. Sin embargo, debido al tema de nuestra clase, nos centraremos en el desarrollo del individualismo intentando responder a la pregunta: «¿Quién soy y quién me gustaría ser?».

Alcanzar los objetivos y las tareas del desarrollo requiere el desarrollo de ciertas aptitudes para la vida, como establecer relaciones interpersonales, hacer elecciones, tomar decisiones, enfrentarse a diversas dificultades o perseguir intereses.

Ejercicio 1. (10 min)

El profesor pasa por la clase con una bolsa que contiene varios objetos pequeños. Cada alumno saca un objeto concreto de la bolsa y se espera que complete la frase: «Me gusta (el nombre del objeto que ha sacado) porque...».

El profesor pregunta a los alumnos sus impresiones sobre la actividad. Entre todos, piensan si alguno de los términos que han utilizado se asocia a un alto grado de sensibilidad.

El profesor pregunta a los alumnos cuál creen que es el mayor reto de la etapa de la adolescencia. ¿Pueden las competencias que hemos tratado en la clase anterior ayudaros a afrontar las dificultades de la etapa de la adolescencia (gestión de las emociones, identificación de necesidades, empatía, relaciones satisfactorias, comunicación basada en el respeto y la comprensión)?



Para intentar responder a la pregunta «¿Quién soy?», necesitas conocerte bien a ti mismo.

Ejercicio 2. (10 min)

El profesor pide a los alumnos que dibujen el contorno de su autorretrato en el centro de la página. A continuación, los alumnos deben dividir la página por la mitad, trazando una línea uniforme a lo largo de la página.

Instrucciones:

A la izquierda, escribe los rasgos y comportamientos que respondan a la pregunta: ¿Quién soy?

A la derecha, escribe los rasgos y comportamientos que respondan a la pregunta: ¿Qué me gustaría ser?

El profesor pide a los alumnos que elijan un rasgo/comportamiento de la parte derecha del dibujo que les parezca más importante en ese momento.

Se escribe la siguiente frase en la pizarra:

Podría ser.....,
si pudiera.....

Los alumnos trabajan en parejas. Mientras completan la primera parte de la frase con la característica/comportamiento elegido, trabajan juntos para encontrar respuestas a qué aptitudes serían útiles para lograr el cambio.

Desde luego, no es fácil determinar exactamente quién nos gustaría ser, y es aún más difícil encontrar las herramientas que nos ayudarían a conseguirlo. Muchas de las dificultades a las que te enfrentas en tu vida suceden porque no sabes exactamente hacia dónde ir y qué quieres conseguir. El hecho de planificar la consecución del objetivo que has elegido te ayudará a



reducir la incertidumbre y la frustración, además de proporcionarte una herramienta útil para realizar las tareas a las que te enfrentas.

Ejercicio 3 (10 min)

El profesor reparte las fichas de trabajo (Anexo 3) y pide a los alumnos que las completen.

La primera actividad consiste en seleccionar uno de los objetivos educativos y profesionales que les gustaría alcanzar en un futuro próximo. El profesor explica que, como estamos preparándonos para una función profesional, se ha elegido este ámbito de la vida. En el futuro, los alumnos pueden utilizar esta vía para planificar la consecución de objetivos de otras áreas.

Una vez realizado el ejercicio, tiene lugar un debate libre sobre el grado de las dificultades, la motivación para realizar el proyecto y lo que puede ayudar a perseguir el objetivo de forma perseverante.

Conclusión

Debido a la naturaleza de la clase y a las limitaciones de tiempo, solo se tratará un pequeño grupo de cuestiones relacionadas con las tareas específicas de desarrollo. Se trata de una señal de las orientaciones que pueden seguirse en la construcción de la propia identidad.

Recomendaciones: El ejercicio 3 puede ser una excelente tarea para casa. Sin embargo, es importante que el profesor explique bien la finalidad del ejercicio y la forma en que debe realizarse.

Referencias

Gaś, Z. B. (1995). *Pomoc psychologiczna młodzieży*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Gaś, Z. B. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Obuchowska, I. (2002). Adolescencja. W: Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (Tom 2). Wydawnictwa Naukowe PWN.

Zakrzewski, J. (1991). Zadania rozwojowe w okresie dorastania. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 385-392.

Anexo 1

Consecución de objetivos

Selecciona uno de los objetivos educativos y profesionales que te gustaría alcanzar en un futuro próximo

.....

1. En una escala del 1 al 10 (donde «1» significa que solo has empezado a alcanzar tu objetivo) y «10» significa que el objetivo se ha alcanzado por completo) marca el lugar en el que te encuentras ahora

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. ¿Dónde te gustaría estar dentro de un mes?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. ¿Cómo sabrás que estás aquí?

.....
.....

4. ¿Qué puedes hacer la semana que viene para acercarte a tu objetivo?

.....
.....

5. Para conseguirlo la semana que viene, ¿qué puedes hacer mañana?

.....
.....

6. Para conseguirlo mañana, ¿qué puedes hacer hoy?

.....

Escenario 8

¿Y para qué necesitamos este estrés?

Área: La importancia del estrés y los métodos para afrontarlo (en respuesta al estrés relacionado con la planificación del futuro)

Duración de la clase: 45 min.

Grupo objetivo: adolescentes de 15 a 18 años

Consejos para el profesor: El objetivo de la clase es concienciar a los alumnos de cuándo podemos aprovechar positivamente el estrés como motivador y cuándo necesitamos protegernos de él y cuidarnos.

El estrés es una reacción natural de un organismo ante un hecho o un factor externo que desequilibra al individuo. El estrés no es perjudicial en sí mismo. El estrés leve o moderado puede ayudar a mantener la cautela y la atención. El problema surge cuando una persona está expuesta al estrés durante un largo periodo de tiempo o vive en tensión constante, en cuyo caso es perjudicial e impide un funcionamiento óptimo.

Es importante comprender lo que le ocurre al cuerpo en situaciones de estrés. Un elemento crucial es la conciencia de las consecuencias del estrés permanente, que puede afectar a la capacidad del organismo para mantener el equilibrio.

Objetivo de la clase:

- Explicar a los alumnos el mecanismo del estrés: el estrés como respuesta a una amenaza
- Familiarizarse con la información básica sobre la neurobiología del estrés
- Llamar la atención de los alumnos sobre los efectos positivos y negativos del estrés y su impacto en la salud, el bienestar y la eficacia psicosocial

Resultados del aprendizaje:

- Los alumnos comprenden la esencia del estrés y el papel que desempeña en la vida humana
- Los alumnos aprenden información básica sobre el sistema nervioso autónomo
- Los alumnos identifican signos de estrés a nivel de emociones, pensamientos y síntomas somáticos
- Los alumnos son capaces de identificar situaciones que provocan estrés

Materiales y ayudas:

1. Hojas de papel A4
2. Lápices de colores, bolígrafos de colores



Procedimiento

Ejercicio 1 (10 min)

El profesor pide a los alumnos que dibujen cómo se imaginan que es su estrés. Después de 5 minutos, el profesor pide a los voluntarios que muestren su dibujo y lo describan (puede pegarse el dibujo con un imán a la pizarra para que todos puedan verlo).

A continuación, el profesor resume el ejercicio pidiendo a los alumnos que definan el estrés en base a lo que han dicho. Las respuestas se anotan en la pizarra.

El profesor da una definición de estrés, definiéndolo como la respuesta natural del organismo a una serie de factores y situaciones que distorsionan el equilibrio, tras lo cual pide a los alumnos que digan qué les ocurre cuando están estresados.

¿Cuáles son las señales corporales?

¿Cuáles son las emociones?

¿Qué pensamientos les vienen a la mente?

Las respuestas se anotan en la pizarra.

Ejercicio 2.

El profesor pide a los alumnos que se dividan en grupos de cuatro. Cada uno de ellos tiene la tarea de poner ejemplos de dos situaciones diferentes que causen estrés cotidiano y una que podría ser especialmente estresante para una persona altamente sensible.

Los representantes de los grupos leen estas situaciones, lo que da pie a un debate sobre los factores estresantes que son comunes a todo el mundo. El profesor pregunta a los alumnos si las PAS experimentan más a menudo estrés y si lo sienten con más intensidad.

El profesor explica que nuestro sistema nervioso autónomo, que actúa por debajo del nivel de conciencia, vigila continuamente el entorno para detectar a tiempo posibles peligros: es la llamada neurocepción, que coloca al sistema nervioso en un modo específico. Todo lo que ocurre a nuestro alrededor es evaluado constantemente como seguro, peligroso o potencialmente mortal.

El sistema nervioso autónomo, independiente de nuestra voluntad, está formado por el sistema simpático y el sistema parasimpático.

Al igual que los animales, tenemos dos formas básicas de responder a una situación que consideramos de lucha o huida.

Durante la respuesta, se activa la parte simpática (responsable de la movilización).

Las hormonas del estrés que se liberan entonces están diseñadas para garantizar la preparación del cuerpo en situaciones de emergencia. Las principales son la adrenalina, la noradrenalina y el cortisol.

Las hormonas liberadas por el organismo durante el estrés actúan positivamente, pero solo cuando el estrés dura poco tiempo y, en consecuencia, cuando las hormonas actúan solo durante cierto tiempo y en pequeñas cantidades.

Una vez pasado el peligro, interviene el sistema parasimpático con su parte ventral del nervio vago (responsable, por ejemplo, del descanso, la regeneración, la calma, la seguridad y las relaciones estrechas).

La segunda parte del sistema simpático, la llamada rama dorsal del nervio vago, es responsable de la sensación extrema de peligro, el bloqueo, el último nivel de reacción ante un hecho estresante.

El nervio vago, el llamado décimo nervio craneal, tiene por tanto dos ramas, la ventral y la dorsal, ambas pertenecientes a la parte parasimpática del sistema nervioso autónomo.



Esta neurocepción, es decir, la exploración del entorno por parte del sistema nervioso para comprobar si este es seguro, tiene lugar a un nivel inconsciente. La neurocepción es una experiencia sin palabras. Antes de que nuestro cerebro comprenda el suceso y le dé sentido, el sistema nervioso autónomo ya ha analizado la situación (por ejemplo, no puedo lograrlo, no sirvo para nada, lo estoy haciendo todo mal) y ha iniciado una reacción (por ejemplo, latidos del corazón, sudoración, temblor de manos, retortijones, flujo de conciencia, dificultades de concentración, etc.).

Por lo tanto, hay tres niveles de respuesta al estrés: la parte ventral del nervio vago, que nos da una sensación de relajación, sensación de seguridad, participación pública; el sistema simpático (respuesta de lucha o huida, movilización) y la parte dorsal del nervio vago, que es responsable de la reacción de bloqueo, desconexión, sensación de desesperanza y depresión.

Lo más importante es ser consciente de que ninguno de estos sistemas es malo, no existe una reacción inadecuada del cuerpo. Con cuanta mayor frecuencia nos encontremos en cierto nivel, más se transformará un estado temporal en permanente.

Desregulado e incapaz de inhibir las reacciones defensivas, el sistema nervioso sigue activando el estado de movilización (sobreexcitación), es decir, como si hubiéramos pisado el acelerador, o la inmovilización (subestimulación), un freno de mano echado, lo que se traduce en enfermedades somáticas, dificultades en las relaciones, trastornos de las funciones cognitivas y búsqueda continua de seguridad.

Hans Selye, que introdujo el concepto de estrés en las ciencias de la salud, identifica tres fases de la respuesta al estrés:

Fase I: fase de alerta:

segundos, minutos; estrés grave, el organismo moviliza todas las fuerzas disponibles (por ejemplo, aumento de la tensión arterial, aumento de la temperatura corporal, sudoración);

Fase II: resistencia o adaptación



minutos, horas; el individuo afronta bastante bien los factores de estrés, pero es menos tolerante a los estímulos adicionales que antes eran inofensivos (por ejemplo, sonidos, olores, sensación de hambre);

Fase III: agotamiento

horas, días, meses; los factores del estrés son demasiado intensos o prolongados. Se pierden las capacidades de defensa, lo que hace que se alteren las funciones fisiológicas. En la fase final, pueden producirse cambios negativos permanentes en el organismo.

Ejercicio 3

¿En qué fase te encuentras?

— ¿Pensaste en algo que te preocupa durante nuestra clase anterior?

— ¿Has pensado en algo que te da miedo?

Por qué las cebras no tienen úlceras

Mientras saborea la deliciosa hierba, una cebra se enfrenta a una amenaza. De repente, un león aparece en la llanura y ataca a la manada. La cebra echa a correr tan rápido como puede. Consigue escapar. El estrés animal suele ser brusco y transitorio.

Cuando el peligro desaparece, la cebra se sacude el estrés y vuelve a comer hierba. La cebra no mantiene el estrés en su mente indefinidamente. El estrés llega a su fin y la cebra recupera el equilibrio mental.

Sin embargo, las personas no se comportan como las cebras. Más allá de la fase de diagnóstico y respuesta a la amenaza, a menudo no recuperamos el equilibrio mental y físico. Pasamos mucho tiempo pensando en amenazas potenciales (no necesariamente reales), recordando experiencias negativas del pasado, prediciendo, criticándonos, previendo. Así pues, no solo nos estresamos cuando surge una amenaza y en la medida necesaria para resolver el problema, sino también mucho antes y después de la misma.



Si nuestra mente y nuestro cuerpo no se dan cuenta de que la amenaza ha desaparecido, esta no desaparecerá. Cuando el estrés es un invitado recurrente en nuestro cuerpo, incluso los hechos positivos o neutros pueden parecer estresantes y abrumadores. Nuestro cuerpo funciona en piloto automático, de alguna manera rastrea el peligro potencial. Cuando vivimos en constante estrés, el cerebro crea imágenes amenazantes para nosotros (si he apagado la plancha, mañana tengo un examen de matemáticas, ayer le conté demasiado a Anna, Michał me ignora totalmente, etc.), a pesar de que ahora mismo no estemos en peligro. La respuesta al estrés llega en ese momento, independientemente de si la necesitamos o no.

En el proceso del procesamiento profundo de toda la información procedente tanto del mundo exterior como del interior del cuerpo, los expertos son, como ya sabemos, las personas altamente sensibles. Explorar el entorno y analizar la información entrante es uno de los **rasgos fundamentales de las PAS. Su sistema nervioso, más sensible que el de la media, evalúa si están a salvo o en peligro con una intensidad aún mayor. La neurocepción de las PAS, es decir, un proceso automático y subconsciente que reacciona ante imágenes, sonidos, olores, emociones y señales corporales, es por tanto extremadamente sensible.**

El estrés provoca cambios en el funcionamiento del organismo en los tres ámbitos siguientes:

indicadores fisiológicos: pulso acelerado, midriasis, aumento de la sudoración, palpitaciones, tensión muscular de brazos y piernas, rigidez en el cuello, sequedad en la cavidad bucal, opresión en la garganta, estimulación psicomotriz, sensación alterna de calor y frío, flujo de conciencia;

indicadores psicológicos: irritación, recelo, hostilidad, sensación de ansiedad indefinida, apatía, depresión, sensación de soledad, dificultad para tomar decisiones, baja autoestima;

indicadores conductuales (cambios en el comportamiento): aumento de la estimulación, tics nerviosos, impulsividad, pérdida de apetito o sensación continua de hambre, trastornos del sueño (insomnio o aumento de la somnolencia), ataques repentinos de ira o llanto, propensión



a los accidentes, abuso del alcohol, tabaquismo excesivo, tendencia tener disputas con los demás, falta de satisfacción en el trabajo, disminución de la productividad).

Conclusión

La vida cotidiana demuestra que no podemos evitar el estrés. Depende de nosotros, en gran medida, cómo lo afrontemos. Hay que dejar claro que lo que nos perjudica no es el estrés en sí, sino cómo respondemos ante él. Como dijo Selye: El estrés es la sal de la vida. No es el estrés lo que nos mata, sino nuestra respuesta ante él. Para estar sanos y tener un desempeño óptimo, es esencial desarrollar la capacidad de hacerle frente.

Referencias

- Dana, D. (2020). *Teoria poliwagalna w psychoterapii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dana, D. (2021). *Teoria poliwagalna w praktyce. Zestaw 50 ćwiczeń*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Heszen, I. (2013). *Psychologia stresu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). *Osobowość, stres a zdrowie*. Difin.
- Sapolsky, R. M. (2011). *Dlaczego zebry nie mają wrzodów? Psychofizjologia stresu*. Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Porges, S. W. (2020). *Teoria poliwagalna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rosenberg, S. (2020). *Terapeutyczna moc nerwu błędnego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Escenario 9

Bloquear el estrés

Área: desarrollo de aptitudes de autorregulación

Duración de la clase: 45 min.

Grupo objetivo: adolescentes de 15 a 18 años

Consejos para el profesor: El objetivo de la clase es presentar a los alumnos diferentes formas de afrontar el estrés y llamar su atención sobre la relación mente-cuerpo

El estrés es un invitado permanente en nuestra vida. No solo afecta a nuestra mente, sino que también lo experimentamos en el cuerpo. Ante el próximo examen, el examen de conducir o la cantidad de deberes que hay que hacer en un futuro próximo nos duele el estómago, la cabeza, tenemos retortijones y el corazón nos late lo más rápido que puede. Para reducir el estrés, debemos comprender nuestro cuerpo y utilizar su sabiduría.

Objetivo de la clase:

- Mejorar el conocimiento del fenómeno del estrés basándose en la teoría polivagal
- Aprender técnicas de relajación
- Mejorar la capacidad para hacer frente al estrés en situaciones difíciles

Resultados del aprendizaje:

- Los alumnos se dan cuenta de las situaciones estresantes y reflexionan sobre ellas
- Los alumnos identifican estados autónomos
- Los alumnos afrontan las situaciones estresantes
- Los alumnos mitigan conscientemente los efectos del estrés excesivo



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Materiales y ayudas:

1. Copia impresa del Anexo 1
2. Copia impresa del Anexo 2
3. Presentación

Procedimiento

El profesor recuerda a los alumnos que el estrés es una reacción natural de nuestro cuerpo. Es parte integrante de la vida de una persona y en muchas situaciones nos previene contra el peligro, permitiendo la supervivencia. Esta es su función evolutiva.

El estrés no es una amenaza en sí mismo, sino que lo es cómo respondemos a él. Al igual que cada uno de nosotros elige su estilo favorito de vestir o sus comidas preferidas, hacemos lo mismo con los métodos que utilizamos para hacer frente al estrés. Utilizamos nuestras estrategias favoritas de forma más o menos consciente.

Ejercicio 1

El profesor divide la clase en grupos más pequeños. Cada grupo recibe la descripción de una situación concreta (Anexo 1). Su tarea consiste en proponer estrategias para afrontar la situación estresante.

Se anota en la pizarra la mejor estrategia para afrontar situaciones difíciles.

El profesor recuerda el concepto de «neurocepción» como nuestro sistema personal de vigilancia las 24 horas del día, que comprueba el entorno para asegurarse de que es seguro. Gracias a ella, evaluamos rápidamente los riesgos y aceptamos o abandonamos el reto. La neurocepción da forma a cada una de nuestras respuestas. Es muy rápida e incondicional. Antes de que nuestro cerebro comprenda una experiencia, la neurocepción avisa al sistema nervioso autónomo, que inicia una respuesta independiente de nuestra voluntad. Entonces, nuestro corazón empieza a latir muy deprisa, nos ponemos rojos, sudamos, nuestra respiración se acelera, nos tiemblan las manos, tenemos retortijones o nos sentimos mareados.

Entonces, ¿qué podemos hacer al respecto?



La esencia de la neurocepción es que normalmente no somos conscientes de cómo funciona, pero en la mayoría de los casos solemos ser conscientes de la reacción de nuestro propio cuerpo. Necesitamos saber cómo funciona realmente el vehículo que utilizamos a lo largo de nuestra vida.

Todas nuestras experiencias cotidianas son recibidas por el sistema nervioso autónomo e interpretadas como seguras o peligrosas/amenazantes. Esto, a su vez, desencadena reacciones y activa un determinado estado. Cada día, subimos constantemente por una escalera: en la parte superior hay un estado seguro y sociable, en el centro está el estado de movilización, la respuesta de lucha o huida, y en la parte inferior el estado de colapso e inmovilización.

La conciencia de estar en un peldaño concreto de la escalera permite dar sentido a la respuesta de nuestro cuerpo, encontrar las causas que nos han llevado hasta ahí y encontrar la manera de mantenernos o pasar a otro que nos resulte más beneficioso.

¿Cómo podemos ayudar a nuestro cuerpo a encontrar el equilibrio?

La parte simpática es el acelerador, mientras que la parasimpática es el freno. Para afrontar bien las situaciones estresantes, hay que saber conducir el vehículo con los dos pies. De lo contrario, cuando se pisa el acelerador a fondo, se sufre un ataque de pánico; cuando se pisa el freno, uno se desmaya. Tenemos acceso a la regulación de este mecanismo a través de la respiración.

Cada respiración es una delicada presión del acelerador: la presión sanguínea aumenta ligeramente, los bronquios se dilatan, nos ponemos ansiosos y nos movilizamos. Cada exhalación es como una delicada presión del pedal del freno: el corazón se ralentiza y nos sentimos más relajados. La respiración rítmica y sostenible permite beneficiarse de estas dos opciones: pisar un poco el acelerador en la inhalación y pisar un poco el freno en la exhalación.

Ejercicio 2

Una pausa para respirar

El profesor pide a los alumnos que se pongan cómodos. Pueden cerrar los ojos o dejarlos abiertos. Les pide que sientan que sus pies tocan el suelo, que entran en contacto con él. Pueden imaginarse como si echaran raíces que se introducen de forma natural en la tierra desde sus pies.

El profesor lee las siguientes instrucciones (Anexo 2):

Respiración 1.

1. Relaja el abdomen.
2. Respira lenta pero profundamente.
3. Dale tiempo para que se llene gradualmente el pecho.
4. Disfruta de la inhalación sin prisas ni presiones.
5. Cuando sientas que estás preparado para la exhalación, suelta el aire con calma.
6. Vacía el pecho poco a poco, sujeta el abdomen suavemente para vaciar los pulmones.
7. Repite varias veces, sin prisas, relájate. ¡GUAU!

Respiración 2.

1. Relaja el abdomen y el pecho.
2. Toma aire e imagina cómo la onda de aire pasa al interior de tu cuerpo y lo llena desde dentro.
3. Observa la respiración durante varios ciclos (aproximadamente 5), inhala-exhala, inhala-exhala, inhala-exhala.
4. Haz una inspiración completa y detén el aire un momento (tanto como necesites).
5. Haz una exhalación completa, expulsando todo el aire de los pulmones.
6. Cuando sientas que estás preparado para la exhalación, suelta el aire con calma.
7. Repite varias veces, sin prisas, relájate. ¡GUAU!

Respiración 3.

1. Relaja el abdomen y el pecho.
2. Respira e imagina cómo la buena energía entra en tu cuerpo y lo llena desde dentro.
3. Observa la respiración durante 5 ciclos.
4. Vacía el pecho poco a poco, sujeta el abdomen suavemente para vaciar los pulmones.
5. Mientras sueltas el aire, di las palabras: «calma» o «gratitud» (u otras que te resulten más apropiadas).
6. Repite varias veces, sin prisas, relájate. ¡GUAU!

Respiración 4.

Dedica un tiempo a realizar algunas respiraciones más profundas. A continuación, inclina la cabeza lentamente de un lado a otro, realizando varias respiraciones más largas en cada inclinación. Con calma y despacio. No hay necesidad de precipitarse. A continuación, mueve un poco el cuerpo, tal vez los brazos, los pies, los dedos de las manos y de los pies... Respira hondo. Siente cómo se mueve tu cuerpo. ¡GUAU!

Todos nos sentimos estresados a veces e, inconscientemente, invocamos imágenes estresantes. Cuando sentimos un estrés grave, o solo lo imaginamos, nos parecemos a un cerebro ansioso que se apaga en busca de amenazas. Cuando buscamos amenazas, perdemos todo lo demás. Incluso los hechos neutros pueden generar en nosotros imágenes y reacciones estresantes. Adaptarnos a lo que ocurre a nuestro alrededor fijándonos en esos aspectos de la realidad que son buenos para nosotros evita la tendencia de nuestro cerebro estresado a buscar lo que no es bueno.

Ejercicio 3.

El profesor lee las siguientes instrucciones (Anexo 3):

1. Mira a tu alrededor. Deja que tus ojos examinen el entorno. No tengas prisa por ver lo que hay a tu alrededor y lo que no podías ver antes. Deja que tus ojos elijan algo y fija la vista en ello durante unos instantes. Disfruta de este momento. ¡Bravo!
2. Busca algo bueno a tu alrededor, algo que disfrutes mirando. Deja que tus ojos se fijen en ello. Luego pon las manos en el abdomen y deja que la siguiente respiración llene tus pulmones. Al exhalar el aire, deja que los pulmones se vacíen por completo. Comprueba lo que sientes en el cuerpo cuando miras fijamente algo muy bonito. Presta especial atención a las zonas del cuerpo que estén menos tensas que otras. Respira hondo. Para cuando lo necesites. ¡Suerte!
3. Busca a tu alrededor algo que no contribuya al estrés. Un árbol, una flor, un rayo de sol, un animal, una persona, un cuadro bonito. Una visión realmente agradable. ¿Sientes que esta pausa afecta a tu cuerpo? Siente y observa aquellas partes de tu cuerpo que están bien, en las que no sientes tensión ni ansiedad. Que simplemente están en un estado natural. Tómate este momento. ¡Bravo!
4. Frotarse las orejas: cogemos uno de los lóbulos de las orejas entre los dedos y lo giramos ligeramente hacia delante y hacia atrás (5 veces a cada lado). Este movimiento, a través de la vibración de la membrana, estimula la zona del cerebro encargada de reducir las hormonas del estrés.

Conclusión

Las aptitudes de autorregulación proporcionan algo muy valioso: presencia en el aquí y ahora, implicación en el presente. La posibilidad de utilizar herramientas que nos ayuden a liberarnos del estrés nos da una sensación de seguridad, que se deriva del hecho de que podemos cuidar de nosotros mismos de la mejor manera posible. Todo el mundo tiene la capacidad de calmar su propio cerebro y su propio cuerpo y es capaz de cuidar de sí mismo para sentirse seguro.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Referencias:

Dana, D. (2020). *Teoria poliwagalna w psychoterapii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dana, D. (2021). *Teoria poliwagalna w praktyce. Zestaw 50 ćwiczeń*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Rosenberg, S. (2020). *Terapeutyczna moc nerwu błędnego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Anexo 1

Situación 1: Estás preparando la prueba/examen de la que depende tu nota final. Notas que cuanto más estudias, menos recuerdas. Tienes la impresión de que no sabes nada. Se te pasan por la cabeza diferentes pensamientos: no lo conseguiré, seré el hazmerreír de todo el mundo, no sirvo para nada, es mejor rendirse y resignarse.

Estrategia para afrontar el estrés:

Situación 2: Estás buscando un trabajo de fin de semana para ganar un dinero extra. Has encontrado una buena oferta de trabajo, pero te paraliza la idea de tener una entrevista con el empleador. Por otro lado, sabes que si no trabajas, no cumplirás tu sueño. No quieres rendirte por tener miedo.

Estrategia para afrontar el estrés:

Situación 3: Has prometido que ayudarías a tu compañero con las matemáticas. Por desgracia, resulta que tienes mucho que hacer y no vas a tener tiempo suficiente. No te sientes cómodo al respecto, ya que siempre has sido una persona en la que confiar. Al mismo tiempo, sabes que sin tu ayuda tu compañero suspenderá el semestre y hace tiempo que le prometiste que le ayudarías. Por otro lado, tienes que cumplir con tus obligaciones. ¿Qué deberías hacer?

Estrategia para afrontar el estrés:

Situación 4: Estás tomando una decisión sobre lo que te gustaría hacer en el futuro. Buscas información en internet y hablas con tus amigos. Sin embargo, tienes la impresión de que es inútil, porque tus padres ya han decidido por ti. Ya estás harto de las discusiones continuas al



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



respecto. Sin embargo, sabes que la profesión que han elegido es totalmente inadecuada para ti.

Estrategia para afrontar el estrés:



Anexo 2

Técnicas de respiración

Respiración 1.

8. Relaja el abdomen.
9. Respira lenta pero profundamente.
10. Dale tiempo para que se llene gradualmente el pecho.
11. Disfruta de la inhalación sin prisas ni presiones.
12. Cuando sientas que estás preparado para la exhalación, suelta el aire con calma.
13. Vacía el pecho poco a poco, sujeta el abdomen suavemente para vaciar los pulmones.
14. Repite varias veces, sin prisas, relájate. ¡GUAU!

Respiración 2.

8. Relaja el abdomen y el pecho.
9. Toma aire e imagina cómo la onda de aire pasa al interior de tu cuerpo y lo llena desde dentro.
10. Observa la respiración durante varios ciclos (aproximadamente 5), inhala-exhala, inhala-exhala, inhala-exhala.
11. Haz una inspiración completa y detén el aire un momento (tanto como necesites).
12. Haz una exhalación completa, expulsando todo el aire de los pulmones.
13. Cuando sientas que estás preparado para la exhalación, suelta el aire con calma.
14. Repite varias veces, sin prisas, relájate. ¡GUAU!
- 15.

Respiración 3.

7. Relaja el abdomen y el pecho.
8. Respira e imagina cómo la buena energía entra en tu cuerpo y lo llena desde dentro.
9. Observa la respiración durante 5 ciclos.
10. Vacía el pecho poco a poco, sujeta el abdomen suavemente para vaciar los pulmones.
11. Mientras sueltas el aire, di las palabras: «calma» o «gratitud» (u otras que te resulten más apropiadas).
12. Repite varias veces, sin prisas, relájate. ¡GUAU!



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Respiración 4.

Dedica un tiempo a hacer algunas respiraciones más profundas. A continuación, inclina la cabeza lentamente de un lado a otro, realizando varias respiraciones más largas en cada inclinación. Con calma y despacio. No hay necesidad de precipitarse. A continuación, mueve un poco el cuerpo, tal vez los brazos, los pies, los dedos de las manos y de los pies... Respira hondo. Siente cómo se mueve tu cuerpo. ¡GUAU!



Anexo 3.

Autorregulación.

1. Mira a tu alrededor. Deja que tus ojos examinen el entorno. No tengas prisa por ver lo que hay a tu alrededor y lo que no podías ver antes. Deja que tus ojos elijan algo y fija la vista en ello durante unos instantes. Disfruta de este momento. ¡Bravo!
2. Busca algo bueno a tu alrededor, algo que disfrutes mirando. Deja que tus ojos se fijen en ello. Luego pon las manos en el abdomen y deja que la siguiente respiración llene tus pulmones. Al exhalar el aire, deja que los pulmones se vacíen por completo. Comprueba lo que sientes en el cuerpo cuando miras fijamente algo muy bonito. Presta especial atención a las zonas del cuerpo que estén menos tensas que otras. Respira hondo. Para cuando lo necesites. ¡Suerte!
3. Busca a tu alrededor algo que no contribuya al estrés. Un árbol, una flor, un rayo de sol, un animal, una persona, un cuadro bonito. Una visión realmente agradable. ¿Sientes que esta pausa afecta a tu cuerpo? Siente y observa aquellas partes de tu cuerpo que están bien, en las que no sientes tensión ni ansiedad. Que simplemente están en un estado natural. Tómate este momento. ¡Bravo!
4. Frotarse las orejas: cogemos uno de los lóbulos de las orejas entre los dedos y lo giramos ligeramente hacia delante y hacia atrás (5 veces a cada lado). Este movimiento, a través de la vibración de la membrana, estimula la zona del cerebro encargada de reducir las hormonas del estrés.

Escenario 10

Área: Análisis del potencial profesional

Duración de la clase: 45 min.

Grupo objetivo: adolescentes de 15 a 18 años

Consejos para el profesor: El objetivo de la clase es desarrollar el autoconocimiento y reforzar la autoestima a través de la conciencia del propio potencial.

Una vez que podemos llamar a nuestras emociones, sabemos que están arraigadas en las causas que aprendemos a reconocer y atender, cuando conocemos la importancia de la buena comunicación, el respeto por las necesidades de los demás y la empatía. Desarrollamos el autoconocimiento y utilizamos herramientas que nos ayudan a sentirnos cómodos con nosotros mismos, incluso en situaciones difíciles y estresantes. Ahora es el momento de reflexionar sobre lo que me gusta y quiero hacer para ser un adulto feliz.

Objetivo de la clase:

- Analizar el potencial profesional de los alumnos;
- Desarrollar el conocimiento y la conciencia de los propios talentos y aptitudes;
- Aumentar la autoestima mediante el aprendizaje del potencial personal.

Resultados del aprendizaje:

- Los alumnos identifican sus talentos, intereses y fortalezas;
- Los alumnos organizan la información sobre sí mismos;
- Los alumnos aprenden a ver su potencial;
- Los alumnos sacan conclusiones sobre la diversidad de capacidades de sus compañeros de clase, con especial atención a las personas altamente sensibles.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Materiales y ayudas:

1. Papelógrafo, pizarra
2. Subrayadores, tiza
3. Copia impresa de los Anexos 1 y 2



Procedimiento

El profesor pregunta a los alumnos si se conocen bien a sí mismos.

A continuación, el profesor modera el debate sobre por qué es importante conocerse a uno mismo y su propio potencial (fortalezas, cualidades, capacidades, gustos) en el contexto de la planificación de la carrera profesional. Los resultados del debate se anotan en la pizarra para toda la clase.

El profesor pregunta si hay alumnos que tengan una idea precisa de lo que harán en el futuro. ¿Hay alumnos que aún no lo tengan muy claro? ¿Tu trabajo es un tema cercano o lejano para ti? ¿Qué emociones y pensamientos te vienen a la cabeza cuando piensas en tu futuro?

Ejercicio 1.

El profesor reparte a los alumnos las fichas de trabajo para que las rellenen (Anexo 1).

El profesor anima a los alumnos a hacer una autorreflexión, señalando que aprender sobre uno mismo es un esfuerzo que merece la pena. Todo el mundo tiene unas aptitudes que puede utilizar en su vida educativa y profesional. Somos diferentes unos de otros y eso es perfecto, ya que hay un lugar para todos en el mercado laboral.

Ciertos rasgos deben ser incluso minoritarios, como es el caso de la alta sensibilidad. Las personas menos sensibles del grupo son responsables de tomar medidas. Las personas más sensibles informan sobre posibles riesgos, debido a su capacidad para percibir los detalles y las sutilezas. Los más sensibles se dedican a planificar, prever y avisar, mientras que los menos sensibles se dedican a actuar; de esta forma todos se complementan perfectamente.

A continuación, el profesor presenta el concepto de Howard Gardner de los ocho tipos de inteligencia.

Howard Gardner, un psicólogo estadounidense, ha identificado ocho tipos de inteligencia: lógico-matemática, lingüística, naturalista, musical, espacial, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal. La teoría de Gardner parte de la base de que existen diferentes estilos cognitivos, por lo que existen muchas formas individuales de aprender y comprender el mundo.

La idea principal de Gardner es que todos poseemos todos los tipos de inteligencia, pero hemos desarrollado diferentes grados. Todos estos tipos de inteligencia se complementan entre sí y pueden desarrollarse mediante diversos ejercicios y a través de la estimulación adecuada.

Los alumnos reciben el cuestionario (Anexo 2) y lo rellenan siguiendo las instrucciones.

El profesor comenta los resultados del test con los alumnos y, a continuación, presenta las descripciones de los ocho tipos de inteligencia.

El profesor pide a los alumnos que se dividan en grupos de cuatro. Su tarea consiste en reflexionar sobre cómo se puede desarrollar un determinado tipo de inteligencia y para qué profesiones es útil.

Referencias

Gardner, H. (2002). *Inteligencia wielorakie. Teoria w praktyce*. Wydawnictwo Media Rodzina. Gardner, H. (2006). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Wydawnictwo Laurum.



Anexo 1

1. Piensa en tus aptitudes. Piensa en tus intereses, en tus conocimientos sobre temas concretos, en lo que te gusta hacer. Escribe todo lo que se te ocurra.
2. ¿Por qué cosas te suelen elogiar? ¿Por qué te sientes orgulloso?
3. Piensa en la impresión que das. ¿Qué te hace único entre los demás, cómo te recuerdan?
4. Si no tuvieras que preocuparte por el dinero, ¿cuál sería tu trabajo ideal?
5. ¿Qué es lo que menos te gusta? ¿Qué tipo de trabajo seguro que no podrías hacer en el futuro? ¿Por qué?
6. ¿Qué te gustaría aprender en los próximos años? ¿En qué área te gustaría desarrollar y adquirir aptitudes o conocimientos?
7. ¿Cómo puedes utilizar tu sensibilidad ahora y en el futuro?



Anexo 2

**Test de inteligencia basado en el modelo de inteligencias múltiples de Howard Gardner
Asigna a cada tema la clasificación apropiada de la siguiente manera:**

- 1 – Totalmente en desacuerdo
- 2 – En desacuerdo
- 3 – De acuerdo
- 4 – Muy de acuerdo

1.	Me gusta aprender sobre mí mismo, hacer tests psicológicos, etc.	
2.	Sé tocar un instrumento musical	
3.	Prefiero hacer trabajo físico antes que estudiar o reflexionar	
4.	A menudo me «canto» a mí mismo mentalmente	
5.	Administro mi dinero de forma razonable y soy capaz de planificar mis gastos con facilidad	
6.	Me gusta inventar historias y cuentos	
7.	Tengo muy buena coordinación motora	
8.	Las palabras me importan	
9.	Me gustan los crucigramas, las adivinanzas, el scrabble	
10.	No me gusta la ambigüedad, me gusta cuando alguien dice exactamente lo que espera de mí	



11.	Me gustan los rompecabezas y acertijos lógicos y matemáticos similares al SUDOKU	
12.	Me gusta ayudar a resolver discusiones entre personas, ser mediador en disputas	
13.	La música es muy importante en mi vida	
14.	Soy persuasivo cuando miento (si quiero)	
15.	Me gusta y hago deporte y/o bailo	
16.	Me gustan los tests de intereses, psicológicos, de personalidad y de coeficiente intelectual	
17.	Me irritan los comportamientos irracionales e imprevisibles	
18.	La música influye en mis sentimientos y emociones	
19.	Soy una persona muy sociable y me gusta pasar tiempo con otras personas	
20.	Me gusta ser preciso, sistemático y estar siempre bien preparado	
21.	Me resulta fácil entender gráficos, diagramas y listas	
22.	Sé nadar y jugar en equipo	
23.	Me resulta fácil recordar citas, frases y oraciones	
24.	Siempre identifico los lugares en los que he estado (a pesar del paso del tiempo)	



25.	Valoro una amplia gama de estilos y tipos de música, escucho música diferente	
26.	Cuando me concentro en algo tiendo a dibujar cosas en el papel	
27.	Si quisiera, podría manipular a la gente	
28.	Puedo predecir mis sentimientos y mi comportamiento en situaciones concretas	
29.	Tengo éxito en el trabajo mental: matemáticas y contabilidad	
30.	Puedo distinguir la mayoría de los sonidos sin saber qué los produce	
31.	En el colegio, una de mis asignaturas favoritas era/es el polaco	
32.	Cuando resuelvo un problema, contemplo cuidadosamente las consecuencias de la acción	
33.	Me gustan los debates, las conversaciones y las discusiones	
34.	Me encantan la adrenalina, los deportes y las actividades peligrosas	
35.	Valoro más los deportes individuales	
36.	Me importa cómo se siente la gente que me rodea	
37.	En mi casa hay muchos dibujos y fotografías	



38.	Soy capaz de hacer varios trabajos manuales y me gusta	
39.	Cuando hago algo suelo escuchar música	
40.	Puedo recordar fácilmente números de teléfono o matrículas de coches	
41.	A menudo establezco mis propios planes y objetivos para el futuro	
42.	Soy realista (aprendo de la experiencia)	
43.	Puedo evaluar fácilmente si le caigo bien o mal a alguien	
44.	Puedo imaginarme el aspecto de un objeto (desde una perspectiva o punto de vista diferentes).	
45.	No necesito instrucciones para desembalar y montar muebles	
46.	Me resulta fácil hablar con desconocidos	
47.	Aprendo mejor cuando practico: simplemente tengo que intentarlo yo mismo	
48.	Cuando cierro los ojos, puedo ver imágenes claras y nítidas	
49.	Puedo contar de memoria	
50.	Hablo conmigo mismo a menudo (en mi cabeza o en mi mente)	
51.	Me gustaba la música en la escuela	



52.	Cuando estoy en el extranjero, puedo aprender fácilmente los aspectos básicos de una lengua extranjera	
53.	Los juegos en equipo me resultan fáciles y me gusta jugarlos	
54.	Mi asignatura favorita en la escuela son las matemáticas	
55.	Siempre sé de qué humor estoy	
56.	Conozco mis fortalezas y debilidades	
57.	Escribo un diario/blog	
58.	Entiendo el lenguaje corporal de los demás	
59.	Siempre me han gustado/me gustan las asignaturas de arte en la escuela	
60.	Me gusta leer libros	
61.	Leo muy bien los mapas	
62.	Me irrita cuando alguien llora y no puedo ayudarle	
63.	Puedo ayudar a resolver discusiones y disputas entre otras personas	
64.	Siempre he soñado con ser músico o cantante	
65.	Prefiero los deportes de equipo	



66.	La música me pone de buen humor	
67.	Nunca me he perdido cuando estaba solo en un sitio nuevo	
68.	Cuando aprendo cosas nuevas, me resulta fácil seguir los esquemas	
69.	Me gusta pasar el tiempo solo	
70.	Mis amigos siempre pueden acudir a mí en busca de apoyo o consejo	

Leyenda:

Nombre de la categoría	Números de las preguntas	RESULTADO
1	5, 10, 11, 17, 20, 29, 32, 40, 49, 54	matemática/lógica
2	6, 8, 9, 14, 23, 31, 33, 50, 52, 60	lingüística
3	2, 4, 13, 18, 25, 30, 39, 51, 64, 66	musical
4	3, 7, 15, 22, 34, 38, 42, 45, 47, 53	kinestésica
5	1, 12, 16, 28, 35, 41, 55, 56, 57, 69	interpersonal
6	19, 27, 36, 43, 46, 58, 62, 63, 65, 70	intrapersonal
7	21, 24, 26, 37, 44, 48, 59, 61, 67, 68	visual/espacial



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Referencias

H. Gardner, *Inteligencje wielorakie – teoria w praktyce*, 2002 Poznań

Descripción

Inteligencia lingüística

— capacidad para utilizar una lengua, patrones y sistemas

Los que prefieren el tipo de inteligencia lingüística:

- Aprenden escribiendo, leyendo y dictando;
- Son sensibles a las palabras, sus sonidos y la modulación de la voz;
- Tienen la capacidad de transmitir información con precisión, persuadir e introducir una atmósfera positiva en una conversación;
- Les gustan los poemas, las rimas y los acertijos;
- Dan gran importancia a la palabra hablada y escrita mientras aprenden, trabajan e interactúan con los demás;
- Aprenden rápidamente los acentos, adoptan las características de la forma de hablar de los demás;
- Son buenos oyentes;
- Pueden mostrar dominio del sistema de representación auditiva.

Inteligencia lógico-matemática:

— Pensamiento abstracto, gusto por la precisión, la estructuración.

Las personas que prefieren el tipo de inteligencia lógico-matemática:

- Tienen facilidad para utilizar símbolos y conceptos abstractos;
- Aprenden rápidamente en la infancia conceptos como tiempo, lugar, cantidad y número;



- Su fortaleza es el pensamiento deductivo, el reconocimiento de las relaciones causa-efecto y la estructura de fenómenos complejos;
- Utilizan eficazmente el pensamiento inductivo, a menudo recurren a analogías, extraen buenas conclusiones a partir de un conjunto incompleto de información, crean modelos con facilidad;
- Tienen capacidades matemáticas, como resolver acertijos lógicos.

Las personas que prefieren el tipo de inteligencia visual y espacial:

- Tienen una buena coordinación de movimientos;
- Tienen habilidades de diseño, son capaces de construir objetos tridimensionales;
- Son capaces de reproducir imágenes y objetos en su memoria;
- Aprenden rápidamente las reglas de funcionamiento de máquinas y aparatos mecánicos;

Inteligencia musical

— sentido del ritmo, sensibilidad emocional.

Los que prefieren el tipo de inteligencia musical:

- Distinguen y experimentan a menudo con sistemas de sonido;
- Son capaces de distinguir el sonido de distintos instrumentos;
- El clima de la música que escuchan influye en su estado de ánimo;
- Les gusta la música y la improvisación musical;
- Sienten el ritmo y reaccionan al sonido bailando, dando golpes rítmicos con los pies, escribiendo la letra;



- Se interesan por la sensibilización hacia la música.

Inteligencia interpersonal

— se relacionan fácilmente con los demás, demuestran aptitudes de negociación, son comunicativos.

Las personas que prefieren el tipo de inteligencia interpersonal:

- Utilizan eficazmente la comunicación verbal y no verbal;
- Son capaces de ver las cosas desde diferentes perspectivas, de ver los intereses de las diferentes partes;
- Establecen buenos contactos con personas de orígenes diversos;
- Comprenden los pensamientos, sentimientos y motivos del comportamiento de otras personas;
- Saben escuchar y están dispuestos a conocer y ayudar a los demás;
- Pueden influir eficazmente en el comportamiento de los demás;
- Les gusta trabajar en equipo.

Inteligencia intrapersonal

— demuestran un alto nivel de autoconciencia, imagen personal positiva, automotivación.

Los que prefieren el tipo de inteligencia intrapersonal:

- Tienen una gran conciencia de sus pensamientos, sentimientos y de las causas de su comportamiento;



- Les gusta la «filosofía» y buscan la «sensibilidad de la vida»;
- Se esfuerzan por crear sus vidas de acuerdo con sus propios valores y normas;
- El desarrollo personal es importante para ellos;
- Les gusta leer;
- Dedican mucho tiempo al pensamiento y la reflexión.

Inteligencia kinestésica

— tienen capacidades manuales, prefieren el sentido del tacto, muestran buena coordinación visual y motriz y organización del espacio, además de buena sincronización.

Las personas que prefieren el tipo de inteligencia kinestésica:

- Prefieren la recepción de sensaciones mediante el tacto, el movimiento, el contacto físico;
- Aprenden a través de la acción, el diseño de modelos, las clases prácticas, las excursiones, etc.;
- Muestran una buena coordinación visomotora, agilidad, equilibrio, buena sincronización;
- Velan por el bienestar y el desarrollo físico;
- Rara vez permanecen inmóviles.



Bibliografia

- Aron, E. N., Aron, A., & 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>
- Aron, Elaine N. (2002). *The Highly Sensitive Child: Helping Our Children Thrive When The World Overwhelms Them*. New York City: Harmony.
- Aron, Elaine N., & Aron, A. (1997). Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversion and Emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 345–368. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.345>
- Aron, Elaine N., Aron, A., & 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. <https://doi.org/10.1177/1088868311434213>
- Baryła-Matejczuk, M., Artymiak, M., Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Ruiz-Robledillo, N., Sánchez-SanSegundo, M., ... Betancort, M. (2021). *Questionnaire on Sensory Processing Sensitivity in Children. Manual on How to Apply, Correct and Interpret the Questionnaire*. (U. D'Alacant, Ed.). Alicante. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/120370>
- Baryła-Matejczuk, Monika, Artymiak, M., Ferrer-Cascales, R., & Betancort, M. (2020). The Highly Sensitive Child as a challenge for education – introduction to the concept. *ISSUES IN EARLY EDUCATION*, 1(48), 51–62. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.05>
- Baryła-Matejczuk, Monika, Fabiani, M., & Ferrer-Cascales, R. (2021). *Supporting the development of Highly Sensitive Children*. (Monika Baryła-Matejczuk, M. Fabiani, & R. Ferrer-Cascales, Eds.), *Supporting the development of Highly Sensitive Children*. Innovatio Press Publishing House.
- Boyce, W. T., & Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context : I . An evolutionary – developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology*, 17(2), 271–301. <https://doi.org/10.1017/s0954579405050145>
- Ellis, B. J., Essex, M. J., & Boyce, W. T. (2005). Biological sensitivity to context : II . Empirical explorations of an evolutionary – developmental theory. *Development and Psychopathology*, 17, 303–328. <https://doi.org/10.10170S0954579405050157>
- Lionetti, F., Aron, A., Aron, E. N., Burns, G. L., Jagiellowicz, J., & Pluess, M. (2018). Dandelions, tulips and orchids: Evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals. *Translational Psychiatry*, 8(1), 24.



<https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>

- Pluess, M. (2015). Individual Differences in Environmental Sensitivity. *Child Development Perspectives*, 9(3), 138–143. <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(1). <https://doi.org/10.1111/jopy.12218>
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K. J., Krapohl, E., Aron, E. N., & 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. (2013). Vantage sensitivity: Individual differences in response to positive experiences. *Psychological Bulletin*, 139(4), 901–916. <https://doi.org/10.1037/a0030196>

