

Trabajo de
fin de master

Os beneficios fisiolóxicos e psicolóxicos da inmersión na natureza e a súa aplicación na educación emocional

Los beneficios fisiológicos y psicológicos de la inmersión en la naturaleza y su aplicación en la educación emocional

The physiological and psychological benefits of immersion in nature and its application in emotional education

Autor: Andrés Diez Barbudo

Tutor: Eugenio Manuel Otero Urtaza

09 / 2020

Resumo

Na actualidade, as patoloxías derivadas da exposición constante e a inadecuada xestión do estrés están a ser unha gran preocupación para a saúde. A principal causa de estrés na sociedade débese á nosa recente forma de vida, resultado de abandonar a estreita relación que mantivemos coa natureza ao longo da nosa evolución para tratar de adaptarnos sen freos a unha contorna e ritmo de vida estresantes. Como consecuencia, non soamente estase agravando o trato insostible que lle damos á natureza, senón que tamén nos estamos privando dos potenciais beneficios que esta brinda sobre a nosa saúde e benestar. Ademais, a inadecuada educación emocional que recibimos dificulta aínda máis que desenvolvámonos con eficacia entre a multitude de situacións de estrés ás que nos enfrontamos día a día. Partindo deste escenario, o propósito do traballo consiste en expoñer a transversalidade da reconexión coa natureza (mediante a práctica dos baños forestais) e o desenvolvemento da intelixencia emocional como recursos de mellora do benestar, para así deseñar un posible recurso educativo e poder abrir un camiño a futuros proxectos de educación emocional na natureza.

Palabras clave: conectividade coa natureza, *shinrin-yoku*, intelixencia emocional, educación emocional

Resumen

En la actualidad, las patologías derivadas de la exposición constante e inadecuada gestión del estrés están siendo una gran preocupación para la salud. La principal causa de estrés en la sociedad se debe a nuestra reciente forma de vida, resultado de abandonar la estrecha relación que hemos mantenido con la naturaleza a lo largo de nuestra evolución para tratar de adaptarnos vertiginosamente a un entorno y ritmo de vida estresantes. Como consecuencia, no solamente se está agravando el trato insostenible que le damos a la naturaleza, sino que también nos estamos privando de los potenciales beneficios que ésta brinda sobre nuestra salud y bienestar. Además, la inadecuada educación emocional que recibimos dificulta aún más que nos desenvolvamos con eficacia entre la multitud de situaciones estresantes a las que nos enfrentamos día a día. Partiendo de este escenario, el propósito del trabajo consiste en exponer la transversalidad de la reconexión con el medio natural (mediante la práctica de baños de bosque) y el desarrollo de la inteligencia emocional como recursos de mejora del bienestar, para así diseñar un posible recurso educativo y poder abrir un camino a futuros proyectos de educación emocional en la naturaleza.

Palabras clave: conectividad con la naturaleza, *shinrin-yoku*, inteligencia emocional, educación emocional

Abstract

Stress overexposures and inefficient stress management lead to several pathologies, which are a big concern for today's health scene. The main cause of stress in society is due to our recent way of living, as a result of abandoning the tight relationship we maintained with nature along our evolutionary history in order to adapt our kind to stressful, urban environments in a breakneck speed. As a consequence, not only the unsustainable treatment we give to nature is getting worse, but also the potential benefits for our health and wellbeing we may get from exposure to nature are being lost. Furthermore, the inadequate emotional education we receive hampers any chance of dealing efficiently with daily stressful situations. From this scenery, the research's purpose is to exhibit the interrelation between nature reconnection (through forest bathing) and developing emotional intelligence as wellbeing promoters, in order to design an educational resource and possibly open a research field for emotional education in nature.

Key words: nature connectedness, *shinrin-yoku*, emotional intelligence, emotional education

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 7 |
| 2. Fundamentación teórica y metodológica | 9 |
| 2.1. Los principios de la inteligencia emocional | 9 |
| 2.2. Los valores educativos de la inteligencia emocional | 17 |
| 2.3. Los baños de bosque como recurso educativo en la naturaleza | 24 |
| 3. Puesta en práctica de un recurso educativo en la naturaleza | 30 |
| 3.1. Metodología | 31 |
| 3.2. Diseño y desarrollo de la actividad | 32 |
| 3.3. Resultados y discusión | 34 |
| 3.3.1. <i>Aproximación de la actividad a los baños de bosque</i> | 35 |
| 3.3.2. <i>Aproximación de la actividad a la educación emocional</i> | 37 |
| 3.3.3. <i>Otras aproximaciones de la actividad al ámbito educativo</i> | 38 |
| 3.3.4. <i>Información de utilidad para la evaluación de la actividad diseñada</i> | 39 |
| 4. Conclusiones | 40 |
| 4.1. Limitaciones y futuras investigaciones | 41 |
| 5. Referencias bibliográficas | 42 |
| 6. Anexos | 49 |
| 6.1. Figuras y tablas relativas al marco teórico (2, 2.1, 2.2 y 2.3) | 49 |
| 6.2. Figuras y tablas relativas a la metodología (3.1) | 50 |
| 6.3. Figuras y tablas relativas al diseño y desarrollo de la actividad (3.2) | 55 |
| 6.4. Figuras y tablas relativas al apartado de resultados (3.3) | 59 |
| 6.5. Figuras y tablas relativas a la primera parte de la discusión (3.3.1) | 63 |
| 6.6. Figuras y tablas relativas a la segunda parte de la discusión (3.3.2) | 66 |
| 6.7. Figuras y tablas relativas a la tercera parte de la discusión (3.3.3) | 71 |
| 6.8. Figuras y tablas relativas a la cuarta parte de la discusión (3.3.4) | 72 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|-------------------------------|----|
| Figura 1..... | 49 |
| Figura 2..... | 50 |
| Figura 3..... | 51 |
| Figura 4..... | 55 |
| Figura 5..... | 55 |
| Figura 6..... | 57 |
| Figura 7..... | 57 |
| Figura 8..... | 58 |
| Figuras 9 y 10 | 59 |
| Figura 11..... | 59 |
| Figura 12..... | 61 |
| Figuras 13, 14, 15 y 16 | 62 |
| Figura 17..... | 62 |
| Figuras 18 y 19 | 63 |
| Figura 20 y 21 | 64 |
| Figuras 22 y 23 | 64 |
| Figura 24..... | 64 |
| Figuras 25 y 26 | 65 |
| Figuras 27 y 28 | 66 |
| Figuras 29 y 30 | 66 |
| Figura 31..... | 67 |
| Figuras 32 y 33 | 67 |
| Figuras 34 y 35 | 68 |
| Figura 36..... | 68 |
| Figuras 37 y 38 | 68 |
| Figura 39..... | 69 |
| Figura 40..... | 71 |
| Figuras 41 y 42 | 72 |
| Figuras 43 y 44 | 72 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|----------------|----|
| Tabla 1 | 49 |
| Tabla 2 | 50 |
| Tabla 3 | 51 |
| Tabla 4 | 53 |
| Tabla 5 | 56 |
| Tabla 6 | 58 |
| Tabla 7 | 59 |
| Tabla 8 | 60 |
| Tabla 9 | 63 |
| Tabla 10 | 65 |
| Tabla 11 | 66 |
| Tabla 12 | 69 |
| Tabla 13 | 70 |
| Tabla 14 | 71 |
| Tabla 15 | 72 |

1. Introducción

El ser humano ha vivido completamente inmerso en la naturaleza durante la práctica totalidad de su existencia, pero a pesar de ello y como consecuencia de los avances que la Revolución Industrial trajo a nuestra forma de vida, ésta se ha ido transformando en menos de 300 años de historia hasta acabar por distanciarnos significativamente del medio natural (Miyazaki, 2018; Park et ál., 2010). Cada año sigue aumentando la proporción demográfica asentada en pequeñas y grandes urbes, augurando que nuestra presencia en la naturaleza (e incluso la proporción de ésta sobre la superficie del planeta) se reduzca considerablemente en las décadas venideras (Li, 2018; Miyazaki, 2018). En otras palabras, estamos tratando de amoldarnos a vivir en un entorno asfaltado, ajetreado y ferozmente cambiante a una velocidad mucho más acelerada de aquella a la que nuestro ADN pudiera reescribir los millones de años de adaptación al medio natural (Lee et ál., 2011; Miyazaki, 2018). Como consecuencia, nos exponemos constantemente a disparadores de estrés y tensión (Bielinis et ál., 2018; Song et ál., 2019), situaciones y circunstancias que muchas veces nos dificultan, entre múltiples cosas, la posibilidad de relajar nuestro ritmo de vida, dedicarnos tiempo útil, o ser capaces de crear un espacio de reflexión entre las emociones que se nos generan y las acciones que decidimos llevar a cabo (Bodin y Hartig, 2003; Huynh y Torquati, 2019). Esto, en pocas palabras, disminuye nuestra sensación de bienestar y calidad de vida, pudiendo desencadenar diversos trastornos, aumentar las posibilidades de enfermar y, en casos más agudos, ocasionar la muerte (Goleman, 1996; Rajoo et ál., 2020).

Esta pérdida de conexión con la naturaleza supuso un asunto de suma relevancia para el gobierno de Japón en la década de los 80, quienes decidieron apostar por la investigación transversal de los campos de la medicina y las ciencias forestales para tratar de desentramar los beneficios tradicionalmente atribuidos a sumergirse en la atmósfera de los bosques (Li, 2018; Park et ál., 2010). Gracias a las inversiones destinadas a tal efecto, se ha podido demostrar científicamente una serie de efectos fisiológicos derivados de la práctica del *shinrin-yoku* (literalmente traducido como “baños de bosque”) que se asocian, entre otros, con un fortalecimiento del sistema inmunológico, una reducción de tensiones corporales y mentales provocadas por el estrés, así como una mejora del estado de relajación, con sus consecuentes efectos positivos a nivel psicológico (García y Miralles, 2018; Li, 2018; Miyazaki, 2018; Park et ál., 2010). A raíz de estas evidencias, la práctica de los baños de bosque se ha ido

acuñando y desarrollando en Japón durante estas últimas décadas hasta considerarse como una terapia de medicina preventiva, recomendada para ser practicada con regularidad para beneficio de nuestra salud y bienestar físico y mental.

No obstante, aunque se demuestren los beneficios de un paseo por la naturaleza, no dejan de ser factores extrínsecos que nos aportan una dosis de relajación temporal. Mientras no seamos capaces de desarrollar herramientas intrínsecas que nos permitan conocer y gestionar nuestras emociones, así como comprender y lidiar con las emociones de quienes nos rodean, resultará muy complicado que hagamos frente con éxito a situaciones de estrés y otras adaptaciones a nuestro entorno y vida cotidiana. Esto, al mismo tiempo y en definitiva, nos aleja de poder desarrollarnos como personas autocríticas, realizadas, responsables, respetuosas y, sobre todas otras múltiples facetas, como personas felices (Álvarez, 2020; Bisquerra y Hernández, 2017; López-Pérez et ál., 2008; Suberviola, 2020). Existen, pues, una serie de competencias y/o habilidades estrechamente relacionadas con el conocimiento, el uso y la gestión de las emociones, conformando lo que psicólogos y otros profesionales denominan como *inteligencia emocional* (Lindebaum, 2013; Nyarko et ál., 2020; Schutte et ál., 2007). Tal es, por tanto, la importancia del aprendizaje y aplicación de las habilidades emocionales durante el desarrollo de una persona, que resulta evidente la necesidad de incluir su enseñanza y puesta en práctica dentro del currículo educativo actual (Álvarez, 2020; López-Pérez et ál., 2008; Suberviola, 2020).

Partiendo de este escenario, la base de este trabajo gira en torno a la hipótesis de que *los beneficios fisiológicos y psicológicos del contacto con la naturaleza pueden ser aprovechados en una actividad educativa para generar un bienestar emocional en las personas*. Dicha hipótesis genera una serie de incógnitas de partida: ¿alcanzar con frecuencia este estado de bienestar en la naturaleza puede llegar a fomentar el desarrollo emocional de las personas? ¿El sistema educativo actual está adecuado y orientado a facilitar herramientas que fomenten este desarrollo emocional? ¿Existe una posible transversalidad entre la educación emocional y los baños de bosque? Para tratar de aceptar o refutar esta hipótesis, así como responder a todas las preguntas iniciales que se plantean, se han marcado una serie de objetivos a seguir a lo largo del trabajo:

- ❖ Analizar las bases de la inteligencia emocional (intra e interpersonal) y situar su importancia en la educación.
- ❖ Investigar mediante análisis documental los efectos positivos de pasear y sumergirse en la naturaleza sobre nuestro cuerpo y mente.

- ❖ Estudiar las oportunidades que los beneficios de los baños de bosque ofrecen en los procesos de aprendizaje emocional.
- ❖ Aplicar y evaluar los principios de los baños de bosque y de la educación emocional con un grupo de personas adultas.

Para poder cumplir con estos objetivos, se ha realizado una investigación bibliográfica centrada en las bases científicas y conceptuales de la inteligencia emocional, la importancia de trabajar sus competencias en el proceso educativo de las personas para potenciar al máximo su crecimiento personal y salud psico-emocional, así como el fundamento y desarrollo de los baños de bosque como posible recurso educativo y de bienestar en la naturaleza. Además, dada la intencionalidad del último de los objetivos de este trabajo, se llevó a la práctica una actividad diseñada en base a los principios de los baños de bosque y la educación emocional con un grupo de 22 personas, en el que se midió a través de cuestionarios: (1) el estado anímico en relación a escalas emociones diferentes, antes y después de realizar la actividad; (2) el impacto de esta actividad en los participantes; y (3) el nivel de conocimiento y la opinión personal sobre la educación emocional.

2. Fundamentación teórica y metodológica

2.1. *Los principios de la inteligencia emocional*

El ser humano en la actualidad, como cualquier otro ser vivo del planeta, es el resultado de un continuo proceso de adaptación evolutiva a las características y a los elementos del entorno que le ha rodeado durante toda su historia (Bock, 1980). Los factores determinantes que han llevado las riendas de tal proceso evolutivo podrían considerarse como un conjunto de respuestas adaptativas que los humanos tomaron ante diversos puntos de inflexión en su propia supervivencia. Gracias al éxito encadenado en la resolución de los problemas que acarreó mantenerse con vida y perpetuar la especie, garantizar la supervivencia ya comenzaba a suponer una función menos alarmante, de forma que teniendo una vida mayoritariamente asegurada permitía preocuparse por mejorar la calidad de ésta. Fueron emergiendo, pues, otra serie de necesidades de carácter superior que trajeron consigo avances en el comportamiento humano (e.g. la creación de la agricultura y ganadería en contraposición a la recolección y caza características del nomadismo), que además irían paulatinamente forjando los diversos modelos de organización social (p. ej. feudalismo) que monitorearon la historia de nuestra especie hasta los siglos más recientes; unos modelos que, con el paso del tiempo, han ido mejorando de manera progresiva (aunque también relativa) la calidad

de vida de las personas, a la vez que les fueron dotando de un mayor grado de libertades. En otras palabras, lo que hace millones de años podría ser una respuesta adaptativa, ahora bien puede definirse como la toma deliberada o reflexiva de decisiones para asegurar un mayor éxito en nuestras vidas.

Podría decirse que toda acción (respuesta, decisión) humana tiene su origen en una motivación o razón (motivo) de ser; ya sea huir por asegurar la propia supervivencia o reproducirse por el deseo de formar una familia, detrás de todas estas acciones existe una motivación previa. Al menos así es como podría interpretarse desde el punto de vista de Maslow en su *teoría de la motivación humana* (1943), donde el psicólogo estadounidense reconoce que el comportamiento humano puede verse condicionado por diversos factores (socioculturales, económicos), pero que en última instancia responde a la motivación de satisfacer un conjunto de necesidades esenciales. Establece, así, una serie de necesidades básicas que encajan en diferentes niveles ascendentes dentro de una jerarquía piramidal (véase figura 1 de *Anexos*):

- ❖ Necesidades fisiológicas: aquellas situadas en la base jerárquica, necesarias para mantener el correcto funcionamiento del organismo y, por tanto, la supervivencia intrínseca de la persona (p. ej., la alimentación y el sueño).
- ❖ Necesidades de seguridad: aquellas por encima de las anteriores, que permitirían asegurar la supervivencia de la persona de manera más extrínseca (p. ej., la salud físico-mental y la estabilidad laboral).
- ❖ Necesidades afectivas: aquellas que abastecen a una persona de las diversas relaciones interpersonales necesarias de amor o afecto (p. ej., las relaciones familiares o de pareja saludables).
- ❖ Necesidades de autoestima: aquellas que surgen de la inquietud de sentirse aceptada, respetada y valorada dentro de la sociedad (p. ej., desarrollar la autoconfianza, alcanzar un éxito laboral).
- ❖ Necesidades de autorrealización: aquellas que se alcanzarían cuando una persona se siente realizada y en armonía con sus valores y propósitos de vida (p. ej., construir una moralidad propia, actuar en pos de un bien común y/o trascendental).

Siguiendo este modelo (Maslow, 1943), cuando las necesidades de un nivel inferior concreto se ven suplidas en un grado significativamente elevado comenzarán a surgir en una persona otras necesidades superiores; de lo contrario, los eslabones más altos de la pirámide podrían no llegar a aparecer nunca dentro de las inquietudes o motivaciones personales. En otras palabras, si una persona está acostumbrada a malvivir

en una hambruna inciertamente satisfecha de manera prolongada, le será incapaz poder preocuparse por necesidades más ascendentes como el afecto de una pareja o las injusticias sociales. No obstante, no resulta realista pensar que se necesita abastecer en un 100% la necesidad básica de un tipo para que aparezca la de niveles inmediatamente superiores; en realidad, mientras un grupo de necesidades se ve satisfecho hasta cierto porcentaje umbral (indeterminable) es cuando comienzan a aparecer y suplirse inconscientemente las necesidades de orden superior. Es decir, teniendo en cuenta las condiciones de vida de un ciudadano promedio del mundo, “las personas viven parcialmente satisfechas y parcialmente insatisfechas en todos los niveles de sus necesidades básicas al mismo tiempo, siendo que se observaría una disminución en el porcentaje de satisfacción conforme escalamos la pirámide” (Maslow, 1943, p. 388). Alcanzado el estado óptimo en el que todas las necesidades básicas de una persona sean suplidas, estaríamos hablando del excepcional caso de personas plenamente satisfechas, en cuyo estado la creatividad y productividad personal florecerían a su máximo esplendor. Cabe destacar, sin embargo, que esta jerarquía no es rígida, sino que para algunas personas el orden de estas necesidades puede verse invertido en algunos casos (como apreciar la necesidad de autoestima por debajo de la de afecto, ya que puede considerarse que conseguir una relación de pareja supone ser socialmente reconocido en primera instancia), o incluso otras personas pueden carecer completamente de algunas necesidades básicas (como la de afecto en el caso de personas psicópatas).

Tal y como considera Maslow (1943), existe una serie de herramientas intrínsecas en el ser humano esenciales para poder identificar estas necesidades y actuar en consecuencia; entre todas ellas, además de encontrar la capacidad de recibir y responder a estímulos, cabe destacar la inteligencia como medio necesario para planificar y ejecutar una acción que busca suplir una necesidad dada con el mejor resultado posible. En otras palabras, la inteligencia de una persona determinaría su capacidad para responder, con mayor o menor éxito, a las necesidades, circunstancias y/o acontecimientos que imperan sobre su vida. No obstante, conviene no caer en la concepción acotada del Coeficiente Intelectual (CI) como medición de la inteligencia, ya que ésta no servirá para predecir la trayectoria de una persona más allá de su formación académica (Goleman, 1996).

Estamos hablando, pues, de que la inteligencia no es una sola y únicamente demostrable académicamente, sino que tal y como describe Gardner en su *teoría de las inteligencias múltiples* (1999), el intelecto humano se compone de un abanico de ocho

clases de inteligencia diferentes: lógico-matemática, lingüístico-verbal (junto a la anterior, conforman la denominada inteligencia académica utilizada para medir el CI), visual-espacial (característica de arquitectos y pintores), corporal-kinestésica (artes escénicas), musical (necesaria para tocar instrumentos, el canto, la composición o seguir el ritmo en la danza), naturalista (necesaria para comprender la configuración y relación de los elementos que conforman la naturaleza) y personales (dividiéndose en inteligencias intrapersonal e interpersonal). Estas diversas inteligencias son procesadas de manera anatómicamente diferente en nuestro sistema nervioso, pero una vez llevadas a cabo en determinadas situaciones o actividades, funcionan de manera interconectada: por ejemplo, un bailarín profesional mostrará un habilidoso despliegue de inteligencia corporal-kinestésica (que le capacita para recrear con su cuerpo movimientos complejos y coordinados), musical (necesaria para comprender el ritmo y así coreografiar sus movimientos) e interpersonal (indispensable a la hora de captar la atención de la audiencia y emocionarla a través de la danza; Álvarez, 2020; Brualdi, 1996).

La teoría planteada por Gardner insiste en que el correcto desarrollo de una persona, hasta el punto de poder ser considerada como funcional y productiva dentro de la sociedad, sólo podría alcanzarse trabajando adecuadamente el conjunto de todas estas inteligencias. Siendo que la educación constituye una herramienta esencial para el crecimiento personal de cualquier individuo, durante el proceso de formación académica el profesorado debe considerar la importancia de toda y cada una de estas inteligencias por igual (Brualdi, 1996). De lo contrario, tal y como se ha venido haciendo tradicionalmente en el sistema educativo, seguiríamos obviando la diversidad intelectual de las personas al forzarlas dentro de un mismo molde educativo, con la desafortunada consecuencia de que algunos talentos extraordinarios pasarían totalmente desapercibidos y acabarían por desaprovecharse.

Pese a que la teoría de inteligencias múltiples revolucionó en cierta medida la concepción que tenemos sobre el intelecto humano, no se trata de una aproximación definitiva e invariable. Con el paso de los años, tanto Gardner como colaboradores de sus aportaciones han considerado que la lista podría verse aumentada hasta alcanzar las 20 diferentes inteligencias que el ser humano puede dominar (Goleman, 1996). El hecho es que cada inteligencia comprende una variedad de competencias complejas, que en sí mismas pueden considerarse también como otras inteligencias; por ejemplo, una persona reservada e introvertida con dificultades para integrarse en un grupo, que a primera vista pareciese flojear en cuanto a inteligencia interpersonal se refiere, en

realidad puede demostrar tener al mismo tiempo una increíble capacidad de observación y análisis que le permite entender la estructura social de un grupo de estudiantes en un aula (Goleman, 1996). Por otra parte, el propio Gardner reconoce que pese a que su teoría de las inteligencias múltiples ha sido planteada desde un punto de vista puramente cognitivo, existen otros procesos internos del ser humano que determinan enormemente su potencial intelectual y dejarían su modelo de inteligencia ciertamente incompleto (Goleman, 1996). Estamos refiriéndonos, pues, a las emociones, ajenas a los propios procesos cognitivos de nuestro cerebro y que Gardner considera tanto o más decisivas para tomar ciertas decisiones adecuadas en nuestra vida, como evitar caer en una relación de pareja tóxica (Álvarez, 2020; Goleman, 1996); esto explicaría el hecho de que hasta los estudiantes más destacables pueden acabar cometiendo actos que ponen en cierto riesgo sus vidas, pese a lo inteligentes que demuestren ser académicamente (Fernández y Extremera, 2005).

Según la perspectiva de Goleman, “el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (1996, p. 432). Su aparición y expresión en nuestro organismo tiene una base biológica y universal, como mecanismo de adaptación instintiva ante nuestra necesidad de supervivencia (Álvarez, 2020). A pesar de que históricamente el estudio de las emociones en la naturaleza del ser humano ha sido objeto de interés para muchos filósofos y pensadores, éstas fueron vistas con una connotación negativa de irracionalidad y distracción sobre la capacidad de raciocinio que nos diferencia del resto de seres vivos (Álvarez, 2020; López-Pérez et ál., 2008; Suberviola, 2020). Dicha concepción fue cambiando de una perspectiva de contención y doblegación de las emociones ante el uso de la razón, a otra de “manifestar la importancia funcional de las mismas” por parte de Darwin en 1872 (Suberviola, 2020, p. 190). Desde entonces, el estudio de las emociones en el campo de la psicología fue ganando cada vez más relevancia; y si bien éstas no aparecen implícitamente descritas dentro de su modelo de inteligencia, Gardner las tuvo en cuenta a la hora de describir las inteligencias personales, necesarias para abordar perspicazmente aquellas competencias y cuestiones de carácter intrapersonal (cuán bien nos conocemos y regulamos nuestros pensamientos y comportamiento, a merced de las emociones) e interpersonal (la forma en que nos relacionamos con otras personas y comprendemos sus propios mundos emocionales; Álvarez, 2020; Goleman, 1996).

No es, sin embargo, hasta las aportaciones de Salovey y Mayer a principios de la década de los 90 cuando se profundizaría el papel de las emociones dentro del esquema de inteligencia humana (Álvarez, 2020). Fueron, pues, estos autores quienes crearon por primera vez el concepto de *Inteligencia Emocional (IE)*, definible como la capacidad para comprender las emociones ajenas y propias, utilizando de manera perspicaz la información que éstas nos aportan para dar respuesta, con el mayor éxito posible, a situaciones personales y sociales dadas a lo largo de nuestra vida (Álvarez, 2020; Birknerová, 2011; Fernández y Extremera, 2005; Goleman, 1996; Hayashi y Ewert, 2006; Kunnanatt, 2004; Lindebaum, 2013; López-Pérez et ál., 2008; Schutte et ál., 2007; Suberviola, 2020). Esta concepción de la capacidad de emplear coordinadamente las emociones y la razón (cognición) rompería con aquella visión históricamente contraria expuesta en el párrafo anterior, de forma que se pone adecuadamente en valor el uso de las emociones como habilidad para potenciar las capacidades cognitivas, y viceversa, el uso de la razón para conocer, regular y utilizar las emociones en beneficio propio y común (Fernández y Extremera, 2005; Álvarez, 2020). Partiendo de esta visión, Salovey y Mayer consideran que la inteligencia emocional se desarrolla en comunión con nuestras capacidades cognitivas a través de cuatro habilidades básicas:

la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, p. 4 citado por Fernández y Extremera, 2005; Suberviola, 2020)

El concepto de inteligencia emocional fue posteriormente popularizado por Goleman a nivel internacional gracias a la publicación de su libro titulado bajo ese mismo nombre (Álvarez, 2020; Fernández y Extremera, 2005; Kunnanatt, 2004). Sus aportaciones distribuyen las competencias de la inteligencia emocional de un modo diferente al de Salovey y Mayer, aunque bajo comparación abarcarían unas habilidades muy similares pero planteadas y organizadas de manera distinta (Álvarez, 2020; Birknerová, 2011; García-Fernández y Giménez-Más, 2010; Goleman, 1996):

Conocimiento de las propias emociones o autoconocimiento

La habilidad para detectar y ser conscientes de nuestras emociones nos permite comprender cuáles sentimos, por qué han surgido, cómo se manifiestan y en qué forma modulan nuestro pensamiento, creencias y comportamiento. Las emociones se manifiestan en dos fases, comenzando en una inconsciente que nos dificulta reconocerlas al situarse por debajo del umbral de consciencia emocional, de forma que pasan a la fase consciente en momentos de intensidad acrecentada. Cuanto más

desarrollemos el autoconocimiento emocional, menor será el umbral de inconsciencia emocional y, por tanto, seremos capaces de reconocer nuestras emociones con mayor rapidez desde el momento en que aparecen, evitando que actuemos a su merced sin darnos cuenta de ello.

Capacidad de controlar las emociones o autogestión

Siendo conscientes de las emociones propias, se puede desarrollar la habilidad de gestionar los estados físico-mentales derivados de su presencia. Tanto las emociones percibidas como positivas (p. ej., alegría, serenidad y amor) como las negativas (p. ej., tristeza, miedo y enfado) son capaces de afectar a los procesos fisiológicos que rigen nuestro cuerpo y mente; por lo tanto, si permitimos que un estado emocional perdure más del tiempo necesario, especialmente en el caso de las emociones negativas, podremos quedar atrapados en lo que se conoce como secuestro emocional hasta llegar a poner en riesgo nuestra salud mental y física (p. ej., depresión, ansiedad e irascibilidad crónicas; Berman et ál., 2012). Experimentar ambos tipos de emociones es algo esencial para “templar el alma” (Goleman, 1996, p. 109); es decir, la salud emocional de una persona depende de mantener en equilibrio sus emociones, sin reprimir ninguna pero a la vez conteniendo cualquier exceso emocional.

Capacidad de motivarse o automotivación / autonomía

Como se viene explicando, las emociones influyen favoreciendo o entorpeciendo al resto de nuestras facultades, o lo que es lo mismo, establecen el límite a cuánto explotamos nuestra potencialidad como seres humanos. Cuando una persona es capaz de gestionar eficazmente sus emociones, puede llegar a reforzar aquellas positivas (a través de pensamientos, recuerdos o actividades) para mejorar su rendimiento y bienestar. Como se indicaba anteriormente, detrás de toda acción existe una motivación (Maslow, 1943); no obstante, cuando dicha motivación no nace de manera extrínseca o de forma inconsciente para suplir una necesidad básica, sino que nace de la propia voluntad y en armonía con propósitos que dan sentido a la propia vida (con autonomía), la capacidad con la que una persona llevará a cabo dicha acción encontrará su máximo esplendor. Existen, así, habilidades complementarias que refuerzan la capacidad de automotivarse, como la confianza, la resiliencia y autoafirmación, la flexibilidad (en cuanto a replantear la manera de alcanzar objetivos o incluso replantear éstos mismos cuando se reconocen inalcanzables), la esperanza, el optimismo, la autoeficacia y la capacidad de fluir (hacerse uno con la acción presente).

Reconocimiento de las emociones ajenas o empatía

Popularmente descrita como la capacidad para “ponerse en los zapatos de otra persona”, la empatía nace del autoconocimiento emocional; es decir, cuanto más abiertos estemos a conocer y manejar nuestras emociones, mayor facilidad tendremos de hacer lo propio con otras personas. En algunas ocasiones, como puede ser la relación madre e hijo, la empatía puede darse de forma inconsciente o natural en un proceso denominado sintonización emocional, durante el cual abrimos nuestras emociones y sentimos que la otra persona las entiende y comparte contigo mismo, favoreciendo así que se pueda alcanzar una comprensión, expresión y regulación emocional mucho más efectiva. Este mismo efecto sucede en las terapias psico-emocionales, en las que el terapeuta hace de espejo al cliente, lo cual le ayuda a entender mejor su estado emocional, así como le hace sentirse cómodo y comprendido a la hora de expresar sus emociones. En el extremo opuesto de la balanza, la falta de sintonización emocional puede hacer que las personas acaben por volverse emocionalmente pasivas y empobrezcan, consecuentemente, su capacidad de empatía.

Creación y manejo de las relaciones sociales

El concepto de ser humano es concebido inseparablemente con el de ser social: para alcanzar nuestro bienestar y potencial necesitamos nutrirnos de una serie de relaciones sociales que dan apoyo y enriquecen nuestras vidas. Si bien la empatía es una habilidad que permite reforzar las relaciones sociales que una persona establece a lo largo de su vida (familia, centros educativos, lugar de trabajo, amistades, enemistades, romances, etc.; Suberviola, 2020), no se trata de la única habilidad que nutre al arte de las relaciones interpersonales. La integridad es una cualidad que permite diferenciarnos del resto de personas, encontrar el lugar y sentido que tiene nuestra presencia en la sociedad, y actuar consecuentemente para sentirnos autorrealizados dentro de un grupo. En otras palabras, permite desarrollar nuestro sentido de autenticidad, forjar unos valores sólidos que nos conduzcan a progresar en nuestro propósito vital y, en consecuencia, acabará por atraer a personas afines que potencien aún más nuestras capacidades. Otras habilidades esenciales a destacar son el liderazgo, el trabajo en equipo, la negociación de soluciones o el análisis social. Trabajar estas competencias, así como todas aquellas mencionadas previamente en los anteriores párrafos, nos permitirán comprender e incluso utilizar las emociones de otras personas para alcanzar un objetivo común y bienestar mayor.

Dentro de este modelo de inteligencia emocional, las tres primeras competencias entrarían dentro de la inteligencia intrapersonal descrita por Gardner, mientras que las

dos últimas corresponden con la inteligencia interpersonal (Álvarez, 2020; Goleman, 1996). Por su parte, en el modelo establecido por Salovey y Mayer las cuatro habilidades angulares se desarrollan al mismo tiempo como competencias intra e interpersonales. Más allá de esta particularidad, dentro de la psicología y la educación se conciben precisamente como modelos diferentes: el de Goleman dentro de los modelos mixtos, y el de Salovey y Mayer dentro de los modelos de habilidad, cuya diferencia radica en la inclusión de factores de personalidad (como la motivación o la confianza) en el primero, mientras que el segundo únicamente se centra en “el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento” (Fernández y Extremera, 2005, p. 67; García-Fernández y Giménez-Mas, 2010; Schutte et ál., 2007). Pese a sus diferencias y a la multitud de diversos modelos que sirven para explicar la inteligencia emocional y sus competencias correspondientes (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010), en última instancia todos ellos sirven para explicar, con diferentes enfoques pero un mismo contexto y finalidad, el indudable papel que las emociones juegan en nuestras vidas.

2.2. *Los valores educativos de la inteligencia emocional*

Habiendo comprendido los principios de la inteligencia emocional, se nos plantea la siguiente cuestión: ¿cómo se podría definir de forma más concisa los efectos de su ausencia sobre nuestras vidas? En primer lugar, retomando la teoría de Maslow (1943), nos pasamos la mayor parte del tiempo satisfaciendo una serie de necesidades básicas de manera inconsciente; es decir, en muchas ocasiones no somos conscientes de lo que nos hace sentir satisfechos e insatisfechos, sino que simplemente seguimos tomando decisiones o acciones que manejan el curso de nuestro día a día sin siquiera plantearnos el por qué. Una persona satisfecha, aquella que ha conquistado hasta la cúspide de la pirámide de sus necesidades básicas, podría esperarse que lo haya logrado gracias a ser consciente de los pasos a seguir para subir cada escalón de necesidades; en otras palabras, una persona inteligente a nivel emocional tiene la capacidad de conocer con mayor certeza sus necesidades, debilidades y fortalezas, cómo éstas le permiten seguir escalando (creciendo a nivel personal) y entender cómo en determinados momentos su capacidad de socialización es clave para seguir avanzando. Si recordamos los niveles más elevados de la pirámide de Maslow, éstos se refieren a necesidades más trascendentales a la par que requieren una profundización (mayor consciencia) en la relación que tenemos con nosotros mismos y el resto de personas y elementos del entorno que nos rodea. Por ende, habrá personas que creerán sentirse satisfechas tras

conseguir una estabilidad económica y afectiva a través de un trabajo y una familia, siendo precisamente la ignorancia (o inconsciencia) de que existen maneras de satisfacer otras necesidades superiores que pueden mejorar aún más su calidad de vida (e incluso la de otras personas en la sociedad) lo que le hacen estancarse. Por el contrario, cabe esperarse que una persona con un elevado grado de inteligencia emocional sabrá reconocer de forma consciente esas necesidades superiores y cómo suplirlas mediante su inquietud y motivación activa por resolverlas.

Poniéndonos en el lugar de personas con una motivación más pasiva (que podemos atribuir a una inteligencia emocional menos desarrollada), en el mejor de los casos, muchas de éstas llegan al epílogo de su vida sintiéndose en cierto modo vacías, arrepentidas, insatisfechas de no haber llegado a hacer o cumplir determinadas expectativas o inquietudes que parecían haber quedado latentes hasta ese último momento; pero que efectivamente, estaban ahí. En el peor de los casos, la insatisfacción inconsciente de determinadas necesidades básicas puede venir acompañada por estados anímicos negativos, que a la larga y sin tratarse de manera consciente pueden acabar desencadenando secuestros emocionales crónicos como la depresión, una patología psicológica que de agravarse desmesuradamente puede llegar a acabar con la vida de una persona mediante, por ejemplo, el suicidio (Goleman, 1996; Nyarko et ál., 2020).

Se establece así una relación clara entre la inteligencia emocional y la salud de las personas (ubicada en el segundo escalón de la pirámide de Maslow; 1943), la cual ha sido estudiada en numerosas ocasiones, demostrándose que el desarrollo de las competencias intra e interpersonales está asociado positivamente con la salud mental y psicósomática, en mayor medida, y la salud física de las personas en confluencia con otros factores que pueden afectarla (Lindebaum, 2013; Nyarko et ál., 2020; Schutte et ál., 2007). Dentro de los diversos ámbitos saludables mencionados anteriormente, cabe definirse la salud mental como “el estado de bienestar por medio del cual los individuos reconocen sus habilidades, son capaces de hacer frente al estrés normal de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera, y contribuir a sus comunidades” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2004). Se ha podido observar que las personas con elevada inteligencia emocional están más comprometidas con estilos de vida saludable, probablemente debido a que el concepto que tienen sobre sí mismas es más desarrollado y positivo, lo que les haría preocuparse más consciente y activamente por mantenerse merecidamente sanas (Schutte et ál., 2007). No obstante, el desarrollo de la inteligencia emocional no es únicamente atribuible a la ausencia de síntomas

patológicos que afectan la salud mental e integral de las personas (enfoque preventivo), ya que también se asocia con la sensación subjetiva de bienestar que nos otorgaría una calidad de vida más allá de la simple ausencia de patologías (enfoque positivo; Álvarez, 2020; Bisquerra y Hernández, 2017; Nyarko et ál., 2020; OMS, 2004). Así pues, otra cualidad observada en personas emocionalmente inteligentes es que adquieren y mantienen estados emocionales positivos con mayor facilidad (gracias a capacidades como “el autoestima, la satisfacción en la vida, la autoeficacia y la autoaceptación”; Nyarko et ál., 2020, p. 2), lo que les permite ser más optimistas frente a la vida y, por tanto, reconocer y atraer con mayor frecuencia eventos positivos presentes en ésta que mejoren su estado de bienestar (Lindebaum, 2013).

Si bien aspectos básicos del cuidado personal como la salud física y mental se verían estrechamente relacionados con las competencias intrapersonales de la inteligencia emocional, no podemos olvidar su dimensión interpersonal dentro de nuestro crecimiento como personas. La escasez de recursos emocionales a la hora de establecer la relaciones sociales esenciales para nuestra vida pueden poner también en riesgo una serie de necesidades básicas, además de la anterior, que han de ser cubiertas para, por ejemplo, asegurar una estabilidad económica a través de relaciones saludables y productivas en el trabajo (Birknerová, 2011; Lindebaum, 2013), o desarrollar lazos afectivos con otras personas como una relación de pareja o una familia; necesidades que encajarían en el segundo y tercer nivel de la pirámide de Maslow (1943). Dentro de los ámbitos más afectivos de la vida de una persona (familia, escuela, amistades, etc.), la ausencia de interacción e identificación (comprensión) emocional con otras, así como la presencia de ambientes hostiles y/o tóxicos, pueden acabar induciendo una serie de pensamientos y comportamientos violentos y dañinos para su propia integridad, llegando incluso a incapacitar los beneficios de desarrollar competencias cognitivas y emocionales para su vida (Álvarez, 2020; Nyarko et ál., 2020).

Respecto al ámbito laboral, resulta indudable que para alcanzar un rendimiento óptimo es necesario disponer de una buena salud mental; concretamente, según el estudio realizado por Lindebaum (2013), la salud mental afecta positivamente al compromiso o dedicación laboral cuando la inteligencia emocional es elevada, pero no cuando ésta es baja. Tal y como se menciona en su trabajo, las personas con elevada inteligencia emocional son capaces de establecer una mejor relación entre el bienestar propio y el gasto energético-mental necesario para desempeñar la máxima productividad laboral posible sin perjudicar al anterior. Esto podría explicarse dada la capacidad que

dichas personas tienen para relacionarse adecuadamente con las tareas y las personas de su entorno laboral, encontrando oportunidades de mejora más que amenazas en situaciones de estrés acentuado, así como ser capaces de retroalimentar su motivación al sentirse satisfechas y realizadas al hacer bien su trabajo (Lindebaum, 2013). De lo contrario, una persona podría verse atrapada por estados emocionales negativos o incluso alcanzar el síndrome de burnout (Álvarez, 2020), reduciéndose así su rendimiento hasta llegar a perder su trabajo, poner en riesgo su estabilidad económica y sensación de protección o seguridad (Maslow, 1943), agravando aún más su salud emocional-mental.

Partiendo de los escenarios descritos, resulta indispensable que las personas sean capaces de poner en valor la importancia de las competencias emocionales para su vida, comprender las bases teóricas que las modulan y aprender cómo emplearlas en un contexto cotidiano. Debiera ser la educación, pues, el medio que permita dar acceso a la ciudadanía a estas facultades, para brindar la oportunidad de mejorar su calidad de vida y potencialidad al máximo exponencial posible; ya que como concibe Bisquerra, “la educación debe preparar para la vida; o dicho de otra forma: toda educación tiene como finalidad el desarrollo humano” (2005, p. 96). Cuando la educación se pone a disposición de la inteligencia emocional, el aprendizaje se ve nutrido por los sentimientos, dejando de ser una mera secuenciación de instrucciones (López-Perez et ál., 2008; Suberviola, 2020); estaríamos hablando entonces de *educación emocional*, cuya definición más completa y difundida pudiera ser la siguiente:

un proceso, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2009, p. 158 citado por Suberviola, 2020)

Tal y como se ha venido explicando anteriormente, el aprendizaje emocional y el cognitivo deben ser considerados como un proceso ensamblado que se retroalimenta positivamente entre sí (Fernández y Extremera, 2005; Goleman, 1996), siendo que además la integración de las emociones en éste lo transforma en una experiencia gratificante, motivacional y, valga la redundancia, emocionante para quienes aprenden y enseñan (Álvarez, 2020). Otra particularidad de trabajar las competencias emocionales en el proceso educativo es que éstas no vienen determinadas estrictamente por características del individuo que las hagan invariables (p. ej., genética, personalidad), sino que se tratan de un conjunto de habilidades con capacidad de ser entrenadas y

desarrolladas durante todo el ciclo vital de una persona (Álvarez, 2020; Birknerová, 2011; López-Pérez et ál., 2008; Suberviola, 2020). Es por ello que conviene no confundir educación con escolarización, pues aunque esta última comprende un periodo educativo determinante para el desarrollo del constructo cognitivo y emocional-psicosocial de las personas (López-Pérez et ál., 2008; Suberviola, 2020) y el enfrentamiento ante situaciones emocionalmente intensas (Nyarko et ál., 2020), no podemos olvidar que la educación ha de acompañarnos a lo largo de la etapa adulta y en la vejez para poder adaptarnos adecuadamente a los constantes cambios que van sucediendo a nuestro alrededor (López-Pérez et ál., 2008). Además, resulta evidente pensar que el propio profesorado y las familias necesitan desarrollar adecuadamente su inteligencia emocional, siendo que de ello depende, en última instancia, que la educación emocional sea exitosa (Bisquerra, 2005; Bisquerra y Hernández, 2017).

Otra diferenciación en el grado de inteligencia emocional que puede observarse dentro de la sociedad es entre personas de distinto género. Como bien describe Suberviola en su artículo (2020), si bien dicha diferenciación no tiene origen en la caracterización genética de las personas (es decir, no depende de su sexo biológico), lo que determina las diferentes capacidades emocionales entre hombres y mujeres es precisamente la construcción de la identidad de género de las personas y la influencia que tienen los modelos sociocultural, económico y educativo sobre dicho proceso. En otras palabras, el hecho de que se asocien estados y competencias emocionales a determinados roles de género hacen que el desarrollo emocional de las personas se vea también condicionado en este sentido (Meyer y Botsch, 2017). Es por esta razón que un adecuado crecimiento emocional debiera pasar por un proceso de coeducación emocional, en el que se trabajen los mismos contenidos y competencias que en cualquier otro programa de educación emocional, pero teniendo siempre muy presente la perspectiva de igualdad de género para romper con los roles sociales preestablecidos que pudieran condicionar el correcto desarrollo de las emociones (Suberviola, 2020).

La educación emocional sigue sin contar en la actualidad con unas bases teóricas totalmente sólidas, ya que se trata de una corriente educativa novedosa que ha ido construyéndose a partir de la reciente importancia que la psicología y la pedagogía atribuyeron a las emociones dentro del concepto de inteligencia e integridad humana (Álvarez, 2020). No obstante, el hecho de que el sistema educativo de muchos países como España (Real Decreto 126/2014; Real Decreto 1105/2014) sigue otorgando a la educación emocional una menor relevancia con respecto al resto de materias

consideradas como troncales, está contribuyendo a seguir ralentizando su crecimiento y la consecuente creación de programas bien estructurados que incluyan el aprendizaje emocional dentro del currículo de la enseñanza pública. Esto trae como consecuencia que, por un lado, cualquier intento de aplicar la educación emocional siga quedando relegado mayoritariamente a programas y centros específicos (Goleman, 1996) o diseños teóricos que no terminan de aplicarse extendidamente en la práctica (Álvarez, 2020; Bisquerra, 2005; Fernández y Extremera, 2005; López-Pérez et ál., 2008; Suberviola, 2020). Por otro lado, se sigue abriendo la brecha de deficiencia emocional en todas aquellas personas adultas sin formación previa en esta materia (López-Pérez et ál., 2008), sobrelapándose la necesidad de cerrarla con la urgencia de integrar el aprendizaje y dominio de las emociones en la enseñanza pública.

Dentro de los diversos modelos teóricos y diseños curriculares existentes, podría decirse que todos coinciden en que la educación emocional tiene como objetivo general:

amplificar las dimensiones y los marcos de referencia del universo de las emociones para estructurarlas libremente, con independencia al género con el que nos sentimos representados, respecto a nuestras propias aspiraciones, pretensiones, creencias e intereses y no respecto a los deseos o normativas de otros. (Suberviola, 2020, p. 198)

En relación con las últimas palabras de esta cita, existe un cierto debate crítico sobre la institucionalización de la inteligencia emocional: se pone en tela de juicio un posible adoctrinamiento emocional de las personas, con el pretexto de mejorar su capacidad para gestionar el estrés generado por un modelo de sistema laboral y educativo que pudiera estar diseñado en contra de los principios de bienestar de las personas (Álvarez, 2020). En otras palabras, las empresas han reconocido el papel que juega la inteligencia emocional en el rendimiento laboral (Birknerová, 2011; Kunnanatt, 2004; Lindebaum, 2013; López-Pérez et ál., 2008), quedando abierta la paradoja de si se estuviera fomentando el desarrollo y bienestar personal, o si por el contrario, la inteligencia emocional fuese empleada como mero instrumento de sometimiento para el beneficio corporativo (Álvarez, 2020). Podría decirse que este escenario paradójico ha dado lugar a dos enfoques diferentes dentro de la educación emocional: uno preventivo o de necesidades (modelo regulador) que se centra en poner a disposición de las personas las herramientas necesarias para resolver y gestionar las diversas circunstancias y situaciones de la vida con éxito, y otro enfoque positivo o de bienestar (modelo integrador) que se centra más en brindarle habilidades a las personas para comprender su sentido o propósito en la vida, asumirlo y afrontarlo adecuadamente (Álvarez, 2020). Si bien ambos enfoques son perfectamente aceptables y necesarios

para el crecimiento personal de un individuo, el éxito o la felicidad son conceptos subjetivos que pueden verse distorsionados por creencias socioculturales y económicas (o representaciones sociales; Meira, 2013); por lo tanto, no bastaría con limitarse a aprender a utilizar las habilidades emocionales para adecuarse a dichos conceptos, sino también ser capaces de reflexionar y construir el sentido propio de éstos (Álvarez, 2020; Bisquerra y Hernández, 2017). Únicamente así las personas podrán ser conscientes de que responden ante su propia motivación, y no la impuesta por otras.

Los contenidos de la educación emocional han de responder al objetivo general citado anteriormente, así como fundamentarse en los avances de la psicología y estar adaptados a los conocimientos previos y otras características de los participantes (López-Pérez et ál., 2008; Suberviola, 2020). En cuanto a su metodología, siguiendo el modelo integrador (enfoque positivo) es fundamental que el aprendizaje sea experiencial (vivencial), con la menor intervención posible de los educadores, evitando la orientación instrumental y fomentando la participación activa, afectiva, constructiva y cooperativa (Álvarez, 2020; Hayashi y Ewert, 2006; López-Pérez et ál., 2008; Suberviola, 2020). El proceso de evaluación resulta esencial, ya que además de partir de una evaluación inicial para ajustar los contenidos al público participante, por un lado permite seguir potenciando competencias como la expresión emocional y la escucha activa, y también por otro da la oportunidad de responder a las evaluaciones de los participantes para seguir mejorando las bases teóricas de la educación emocional a la hora de adecuarlas a la práctica (López-Pérez et ál., 2008).

Uno de los recursos para la educación emocional disponibles en la actualidad es el programa *Aulas Felices* (Bisquerra y Hernández, 2017), el cual parte desde el enfoque positivo y de bienestar de la educación emocional; de hecho, los autores resaltan la necesidad de que el concepto de bienestar sea aclarado, ya que no existe un único tipo de bienestar sino que proponen una serie de ellos: “material, social, físico, profesional, emocional, subjetivo, psicológico, hedónico y eudemónico” (Bisquerra y Hernández, 2017, p. 58). Consideran que la finalidad del programa es fomentar el bienestar social sin que éste entre en conflicto con el bienestar personal (trabajando competencias inter e intrapersonales), de modo que la educación no se estanque en desarrollar ciudadanos meramente existentes sino que les ayude a florecer al máximo de sus capacidades. Para ello, el programa se basa en dos pilares de la psicología positiva:

- ❖ Atención plena (o *mindfulness*): habilidad para concentrarse conscientemente en el momento presente desde una perspectiva de aceptación, lo cual permite observar las

emociones, sentimientos, pensamientos, creencias o comportamientos con objetividad, calma y sin dejarse atrapar por ellos. Esto permite potenciar la capacidad de concentración a la hora de realizar otras tareas cognitivas y físicas, así como mejorar competencias emocionales (comprensión y regulación de las emociones) que también fomentan el rendimiento (Bisquerra y Hernández, 2017; López-González et ál., 2016; Wang et ál., 2016).

- ❖ Fortalezas personales: estudiadas y agrupadas por Peterson y Seligman (2004), son “rasgos positivos, universales, medibles y educables” (Bisquerra y Hernández, 2017, p. 62) que dan forma a nuestra personalidad (véase tabla 1 de *Anexos*).

Partiendo de estos principios, el programa cuenta ya con más de 300 actividades y dinámicas que pueden ser utilizadas en cualquier contexto educativo, lo que permite aproximar la educación emocional a cualquier ámbito de la enseñanza actual.

2.3. Los baños de bosque como recurso educativo en la naturaleza

La fundamentación teórica abarcada hasta el momento se podría esquematizar como una relación triangular entre necesidad-vía-recursos, donde la *necesidad* radica en facilitar un estado de bienestar general (en sus múltiples dimensiones) a las personas mediante el desarrollo de su inteligencia emocional, para lo cual se antoja necesaria una *vía* (educación emocional) que establezca una conexión clara entre dicha necesidad y una serie de *recursos* que la abastezcan, de forma que éstos sean fácilmente accesibles a la mayor porción posible de la sociedad. Un ejemplo de recursos a disposición de la educación emocional es el programa *Aulas Felices* anteriormente descrito. No obstante, dada la magnitud y urgencia de la necesidad que hemos identificado (como se describirá a continuación), queda abierta la tarea de encontrar y reforzar los múltiples recursos que pudieran ser aplicados en programas de educación emocional.

La falta de desarrollo de inteligencia emocional se ha venido relacionando con la dificultad para alcanzar un estado de bienestar general que permita a las personas crecer a su máximo potencial, pero al mismo tiempo puede acabar trayendo consecuencias negativas para su salud emocional, de la que dependen otras dimensiones de la salud como la mental y la física. De hecho, las patologías asociadas a la salud mental como consecuencia de una inadecuada gestión del estrés suponen un gasto económico en Europa de 187.400 millones de euros al año (Cox et ál., 2017; Li, 2018). Por otra parte, el fracaso en atender estas necesidades más básicas hace que aquellos problemas trascendentales del ser humano (en una posición superior, como el cambio climático o la desigualdad social; Maslow, 1943) queden completamente ignorados y desatendidos.

Pese a los esfuerzos y avances de la educación emocional, atender las necesidades surgidas por una escasa formación emocional es una tarea que sigue quedando muy relegada a la predisposición y esfuerzo de las personas en superarla por sus propios medios, que generalmente son escasos e insuficientes. Dadas estas circunstancias, la inquietud principal de este trabajo es encontrar un recurso educativo fácilmente accesible a cualquier persona, que le sirva de ayuda en su proceso de crecimiento emocional. Partiendo de los avances científicos que han demostrado la importancia que el medioambiente tiene sobre la salud, desarrollo y bienestar del ser humano, pensamos que existen multitud de recursos educativos en la naturaleza por identificar y elaborar, para que así puedan estar a disposición de la educación emocional y de las personas.

El ser humano viene relacionándose estrechamente con la naturaleza durante la inmensa mayoría de su historia, dadas las necesidades fisiológicas que ésta le ha ido permitiendo suplir (Capaldi et ál., 2014; Park et ál., 2010; Soga y Gaston, 2016), siendo así que aún en la actualidad mantenemos una necesidad evolutiva por sentirnos conectados con ella (Moreton et ál., 2019; Wang et ál., 2016). Estas premisas conforman la *hipótesis de la biofilia*, que trata de dar lógica a la sensación de apreciación innata que tenemos hacia el mundo natural (Capaldi et ál., 2014; Greene, 2009; Leong et ál., 2014; Li, 2018; Soga y Gaston, 2016). Pese a tratarse de una conexión innata, la forma, grado y frecuencia con la que el ser humano se relaciona con la naturaleza varía de unas personas a otras (Zhang et ál., 2014), siendo que estas diferencias personales y la hipótesis previamente descrita determinan la relación entre ser humano y naturaleza que observamos en la actualidad (Capaldi et ál., 2014). El estudio de dicha relación ha dado lugar en la literatura científica al concepto de *conectividad con la naturaleza*, que se define como la capacidad que tiene una persona para relacionarse con la naturaleza, medible como el grado de conexión física, cognitiva, afectiva (emocional) y conductual que guarda dicha persona con el mundo natural (Capaldi et ál., 2014; Leong et ál., 2014). Esta capacidad puede modificarse con la práctica (Zhang et ál., 2014), de forma que cuanto mayor contacto directo tenga una persona con la naturaleza, mayor representación tendrá ésta dentro de su propio ser (Wang et ál., 2016; Zhang et ál., 2014) y se irá forjando una intimidad emocional más profunda hacia ella (Soga y Gaston, 2016).

Tal y como Norwood et ál. (2019) comienzan su artículo, “en cualquier entorno determinado, una persona está expuesta a una variedad de estímulos que afectan a su propia calidad de vida, salud psico-emocional y estado de bienestar” (p. 1). En el caso

de entornos naturales, gracias a la extensa aportación científica sabemos que los estímulos recibidos en éstos permiten obtener una serie de efectos beneficiosos para el ser humano. Pese a que el aporte individual de dichos beneficios sea ínfimo, al darse de forma orquestada una vez nos sumergimos en la naturaleza, el efecto acumulativo de todos ellos hacen que la naturaleza sea muy importante para nuestra salud y bienestar físico y psico-emocional (Kuo, 2015; Moreton et ál., 2019; Nordh et ál., 2011). Siendo así, tenemos la preocupación actual de reconstruir la forma en que nos relacionamos con la naturaleza para que no se base únicamente en suplir necesidades de supervivencia, sino aprovechar su capacidad restauradora en aras de mejorar el bienestar emocional y social de las personas (Greene, 2009; Ives et ál., 2017; Zhang et ál., 2014).

Existen dos teorías complementarias ampliamente aceptadas en la literatura científica que sirven para explicar el mecanismo restaurador de la naturaleza. Por un lado, la *teoría de la restauración de la atención (ART)* explica que los elementos del entorno natural son percibidos con fascinación; es decir, mediante una atención involuntaria que no requiere ningún esfuerzo para nuestra mente. Esto permite un espacio para recuperarnos de la fatiga mental producida por estímulos previos que sí han inducido una acumulación de atención activa o direccionada (Kaplan, 1995). Por otro lado, la *teoría de la reducción del estrés (SRT)* argumenta que la exposición a la naturaleza disminuye los efectos psico-emocionales negativos derivados del estrés, mediante la atenuación de las respuestas fisiológicas provocadas por la exposición continuada a estímulos estresantes (Ulrich et ál., 1991).

Apoyándose en estas teorías y en la evidente influencia de la naturaleza sobre nuestras vidas, numerosas investigaciones han demostrado y descrito estos beneficios en forma de reducción de emociones negativas e incremento de aquellas positivas (Jung et ál., 2015; Korpela et ál., 2008; Mao, Cao et ál., 2012; Meyer y Botsch, 2017; Morita et ál., 2007; Park et ál., 2010; Park et ál., 2011; Van den Berg et ál., 2003; Yu y Hsieh, 2020), apoyo en el desarrollo de competencias cognitivas, intrapersonales e interpersonales, como la creatividad (Berman et ál., 2012; Leong et ál., 2014; Yu y Hsieh, 2020) o la gestión emocional consciente (Berto, 2005; Capaldi et ál., 2014; Huynh y Torquati, 2019; Korpela et ál., 2008; Mirrahimi et ál., 2011), sensación de bienestar subjetivo concebido como sinónimo de felicidad (Capaldi et ál., 2014; Norwood et ál., 2019; Wang et ál., 2016), mejora del estado de relajación (Korpela et ál., 2008; Kuo, 2015; Norwood et ál., 2019; Park et ál., 2010); entre otras múltiples cosas. Cabe destacar que, por lo tanto, no es estrictamente necesario padecer un

desorden o patología psico-emocional para verse beneficiado por la exposición a la naturaleza, sino que personas en pleno estado de salud también cobrarán tales efectos restaurativos (Berman et ál., 2012; Cox et ál., 2017).

Otra de las inquietudes de estas investigaciones ha sido tratar de identificar qué elementos de la naturaleza en concreto son los que producen los beneficios anteriormente descritos. Nordh et ál. (2011) observaron que entre todos los elementos predominantes dentro de un entorno natural, el césped y los árboles se asociaban estadísticamente de forma más significativa con el bienestar de las personas, probablemente debido a que en conjunto conforman un espacio abierto en el que poder sentarse, con un paisaje agradable a la vista gracias al efecto relajante que observar sus patrones fractales e iluminación tienen sobre la mente (Norwood et ál., 2019; Park et ál., 2010). No es el único estudio que asocia la vegetación con el bienestar humano, pues Cox et ál. (2017) también descubrieron en sus resultados que además de la presencia de aves, una cobertura vegetal adecuada en un entorno dado mejoraba la sensación de bienestar de las personas. Resulta, pues, evidente que las vistas y los sonidos característicos de la naturaleza son algunos de los estímulos sensoriales que nos permiten recuperar fácilmente la atención y disminuir la fatiga mental (Kuo, 2015; Park et ál., 2011). No obstante, hay otra multitud de estímulos positivos que nos pasan más desapercibidos al necesitar de una interacción más consciente como la del tacto o el olfato (García y Miralles, 2018; Li, 2018; Miyazaki, 2018). Precisamente a través del último estamos inhalando no solamente partículas aromáticas, sino otras antimicrobianas como las fitoncidas elaboradas por multitud de plantas, e incluso microbios como *Mycobacterium vaccae*; ambos elementos, mediante diferentes mecanismos, en definitiva refuerzan nuestro sistema inmune y sensación general de bienestar (García y Miralles, 2018; Kim et ál., 2015; Kuo, 2015; Li, 2018; Mao, Cao et ál., 2012; Mao, Lan et ál., 2012; Miyazaki, 2018). Caben señalar otras características del entorno natural que también explican los beneficios obtenidos, como la temperatura, la humedad, el viento, las concentraciones de oxígeno y la presión atmosférica (Mao, Cao et ál., 2012; Mao, Lan et ál., 2012; Park et ál., 2010; Wu et ál., 2019). Pero lo más peculiar de la forma en que la naturaleza interactúa con nuestros sentidos es que cuantos más se vean involucrados simultáneamente, mayor efecto acumulativo tendrán los estímulos del entorno sobre nuestro estado de relajación, sensación de pertenencia y realismo hacia el entorno que nos rodea (Norwood et ál., 2019; Song et ál., 2019; Stigsdotter et ál., 2020).

El ser humano no es la única parte que se ve beneficiada de esta relación que se ha venido explicando, pues se ha podido establecer empíricamente que las personas más conectadas y cercanas a la naturaleza se muestran también más conscientes y concienciadas con la protección del medioambiente y los problemas que hemos ido causándole como especie a lo largo de los últimos siglos (Capaldi et ál., 2014; Cox et ál., 2017; Leong et ál., 2014; Moreton et ál., 2019; Schultz et ál., 2004; Wang et ál., 2016; Zhang et ál., 2016). Sin embargo, a pesar de que haya suficientes evidencias que dejan clara la importancia de relacionarnos con y mantener bien cuidada a la naturaleza, la forma de vida que el ser humano ha ido desarrollando recientemente hasta la actualidad está comprometiendo enormemente dicha relación (Greene, 2009). En otras palabras, conforme más nos congregamos en grandes urbes y acomodamos a la vida sedentaria y cuasivirtual ofrecida por las nuevas tecnologías, mayor distanciamiento y desconexión estamos manteniendo con el mundo natural (Capaldi et ál., 2014; Cox et ál., 2017; Soga y Gaston, 2016; Wang et ál., 2016; Yu y Hsieh, 2020).

Además de estas causas de desconexión, concebidas como pérdida de oportunidad para experimentar el contacto con la naturaleza, existen otras de “desorientación”, de forma que la pérdida de la afinidad emocional hacia la naturaleza hace que su relación con el ser humano también se vea debilitada (Soga y Gaston, 2016). Es decir, la sociedad se ha alejado espacial y emocionalmente tanto de la naturaleza que parece haber olvidado la estrecha relación que el ser humano tiene con ésta para poder sobrevivir, vivir bien y desarrollarse (Soga y Gaston, 2016). Así, la percepción general de las personas hacia la naturaleza es de no pertenencia o existencia dentro de ella (Wang et ál., 2016), quienes acaban por subestimar los beneficios que ésta puede aportarles a sus vidas (Capaldi et ál., 2014). Como consecuencia de esta desconexión, se está produciendo una pérdida de los efectos saludables de experimentar la naturaleza, así como unos cambios a nivel emocional y afectivo hacia ésta (Moreton et ál., 2019), que en último término acaban por debilitar las actitudes y comportamientos favorables con la protección y conservación del medioambiente, agravando aún más las problemáticas actuales de índole medioambiental (Berto, 2005; Sandifer et ál., 2015; Soga y Gaston, 2016; Wang et ál., 2016).

Los profesionales dentro de las áreas de la salud y el medioambiente consideran de vital importancia diseñar una serie de métodos, recursos o actividades que permitan a las personas suplir esta falta de oportunidad y orientación que está debilitando su relación con la naturaleza (Soga y Gaston, 2016). Tanto Schulz et ál. (2004), Leong et

ál. (2014) como Wang et ál. (2016) se plantean la creación de un ambiente educativo en el que se fomente dar valor a los principios biológicos que rigen la relación entre naturaleza y bienestar humano, más allá de la mera transmisión de conceptos teóricos, como medio para promover la conexión activa con la naturaleza y que sus efectos perduren en el tiempo. Si bien no lo hizo directamente con un enfoque educativo, Japón fue el primer país en coordinar un plan de acción que respondiera a tal inquietud desde la perspectiva de la medicina preventiva, cuyo gobierno comenzó a trabajar en 1982 por ir desarrollando lo que hoy en día se conoce como *shinrin-yoku* o baños de bosque (Morita et ál., 2007; Park et ál., 2010; Rajoo et ál., 2020; Song et ál., 2017; Stigsdotter et ál., 2017; Yu y Hsieh, 2020). El concepto alude a la metafórica sensación de sumergirse en la atmósfera de un entorno natural, a través de la conexión que se establece entre sus elementos y nuestros sentidos (García y Miralles, 2018; Jung et ál., 2015; Li, 2018; Meyer y Botsch, 2017; Miyazaki, 2018; Park et ál., 2010), lo cual resulta muy fácilmente perceptible dentro de un bosque (ecosistema con el que hemos mantenido una estrecha relación a lo largo de nuestra evolución). No obstante, siendo conscientes del proceso que se establece al conectar con los elementos de la naturaleza, podemos extraer sus beneficios en cualquier entorno que los contenga, incluso en nuestro propio hogar (García y Miralles, 2018; Li, 2018; Miyazaki, 2018).

Desde que en la década de los 80 se comenzara por utilizar el término *shinrin-yoku* como eslogan para promocionar las visitas a los bosques de Japón (Miyazaki, 2018), las investigaciones que trataron de demostrar los beneficios de los bosques para nuestra salud y el avance científico permitieron que ya en 2004 el concepto evolucionase hasta fundar la Asociación de Efectos Terapéuticos de los Bosques, al mismo tiempo que se inauguraba el Programa de Terapias Forestales (Ohe et ál., 2017; Park et ál., 2010). A partir de ese mismo año, el gobierno realizó una inversión de capital en un gran proyecto de tres años de investigación (Miyazaki, 2018; Ohe et ál., 2017), en los que se definió la corriente japonesa de las terapias de bosque en base a las evidencias científicas centradas en explicar sus efectos curativos a nivel fisiológico (véase tabla 2 de *Anexos*). El resultado de este proyecto fue la creación de 6 centros y 4 senderos terapéuticos en 2006, que llegaron a aumentar a 55 centros y 5 senderos en 2015 (Ohe et ál., 2017). Pese a la creciente popularidad de los baños de bosque en países asiáticos, hoy en día su práctica sigue siendo bastante desconocida en países occidentales (Lee et ál., 2010; Rajoo et ál., 2020; Yu y Hsieh, 2020).

Los baños de bosque se pueden estructurar en diversos tipos de programas, desde paseos de un par de horas hasta fines de semana de talleres y actividades guiadas (Yu y Hsieh, 2020). Resulta interesante la investigación realizada por Morita et ál. (2007), donde observaron que se siguen obteniendo beneficios a nivel psico-emocional independientemente de la metodología utilizada en estos programas y del tipo de bosque escogido, de forma que podemos enriquecernos de esta práctica incluso en paseos de corta duración. No obstante, también cabe destacar que en el caso de Japón, la designación oficial de centros o senderos terapéuticos conlleva un proceso de estudio y certificación de una serie de requisitos y características mínimas para considerarse como espacio terapéutico (Ohe et ál., 2017), por lo que se puede evidenciar con más solidez la validez de un entorno cuanto mayor estudiado se encuentre. Otra particularidad que se ha demostrado es que la práctica de los baños de bosque no está condicionada a las estaciones del año, pues el beneficio global que recibimos de experimentar la naturaleza se da de forma independiente a las diferencias estacionales (Bielinis et ál., 2018).

A pesar de que cualquier persona que se aventure a experimentar una conexión con la naturaleza puede llegar a extraer sus beneficios en cierta medida, la terapia y los baños de bosque se basan en la intervención de una persona (guía y/o terapeuta) experta en los procesos por los que obtenemos y suceden los beneficios de dicha conexión (Jung et ál., 2015; Ohe et ál., 2017). Siendo que pudiera existir un potencial educativo latente en este tipo de programas en la naturaleza, adaptable a las necesidades educativas descritas a lo largo de este trabajo, este papel pudiera ser también tomado por un profesional de la educación en actividades que busquen aprovechar los principios saludables de las terapias y baños de bosque. Hasta el momento, los baños de bosque no han sido estudiados con solidez desde un punto de vista educativo, teniendo en cuenta que nacieron desde el ámbito de medicina preventiva y las ciencias forestales. Es por este motivo que en el presente trabajo se propone crear una adaptación de los principios de los baños de bosque a una actividad de educación emocional en la naturaleza, para comprobar sus efectos en el grupo de personas y entorno seleccionados, y sobre la que poder tejer una base sólida a futuras investigaciones de los baños de bosque teniendo en cuenta la perspectiva de la educación emocional.

3. Puesta en práctica de un recurso educativo en la naturaleza

La motivación por emprender el presente trabajo nace de una vivencia personal del potencial beneficio que tiene aplicar, en el ámbito emocional, las líneas teóricas investigadas. Apreciando la posibilidad de estudio transversal entre todas ellas, se puede

elaborar un recurso útil y de fácil acceso capaz de enriquecer a las personas y la relación que establecen con la naturaleza en pos de un bienestar personal y social. Partiendo de este propósito, se comenzó con el diseño y puesta en práctica de un recurso de educación emocional en la naturaleza, tratando de aproximarse a las bases de los baños de bosque: el uso consciente y activo de los cinco sentidos como medios de conexión con los elementos de la naturaleza, catalizadores en el proceso de atención plena que puede ser utilizado como medio para identificar y trabajar nuestras emociones.

3.1. Metodología

Aprovechando una de las salidas con pernocta organizadas por el máster en Dirección de Actividades Educativas en la Naturaleza (Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela), la actividad fue realizada el pasado 28 de febrero a lo largo de la *Ruta do Castañoso*, en la localidad de Silvachá (A Fonsagrada, Lugo; véase figuras 2 y 3 de *Anexos*). En ella participaron 21 estudiantes y un profesor de la titulación mencionada, siendo un grupo de estudio heterogéneo en cuanto a edad (22 a 66 años, con una media de 30), nacionalidad (China, Brasil, Argentina, Chile y diferentes provincias y comunidades de España) y sexo biológico. La duración de la actividad fue de dos horas y media, en horario matutino, las cuales se distribuyeron entre cuatro partes diferentes (véase *apartado 3.2*).

Para medir el impacto que la actividad tuvo sobre el bienestar emocional de los participantes, se utilizó el *Perfil de los Estados de Ánimo (POMS)* al tratarse del tipo de cuestionario más empleado a tal efecto en la literatura científica (Andrade et ál., 2002; Bielinis et ál., 2018; Lee et ál., 2011; Li, 2018; Mao et ál., 2012a; Mao et ál., 2012b; Park et ál., 2011; Rajoo et ál., 2020; Wu et ál., 2019; Yu y Hsieh, 2020). Concretamente, el modelo utilizado es aquel traducido y adaptado al español en la obra de Li (2018), con modificaciones a partir del que emplearon Andrade et ál. (2002) en su estudio (véase tabla 3 de *Anexos*). El cuestionario cuenta con 42 emociones que resultan ser matices de siete escalas de estados de ánimo: ansiedad, depresión, enfado, vigor, fatiga, confusión y amistad. Para facilitar que los participantes pudieran completar el cuestionario con la mayor validez posible, éste venía acompañado de un *emocionario* que explicaba todos los ítems (véase tabla 4 de *Anexos*). Los participantes rellenaron el mismo cuestionario antes y después de la actividad (véase figura 4 de *Anexos*); además, 17 participantes rellenaron un formulario adicional con preguntas de elaboración propia que permitiesen obtener una recogida de datos más extensa sobre la experiencia vivida y

los conocimientos previos en inteligencia y educación emocional (véase figuras 9, 10, 11, 13-44 y tablas 7, 9-15 de *Anexos*).

3.2. *Diseño y desarrollo de la actividad*

Para diseñar el modelo de la actividad propuesta, por un lado se partió de la información consultada en las obras de García y Millares (2018), Li (2018) y Miyazaki (2018) con el fin de comprender cómo puede guiarse a un grupo de personas en el proceso de establecer una conexión profunda y consciente con el entorno natural que les rodea; por otro lado, se utilizó la experiencia personal obtenida en la práctica de técnicas de *mindfulness* para poder facilitar el proceso de atención plena depositada sobre las emociones de uno mismo (conexión intrapersonal) y sobre el medio (conexión con la naturaleza). Se pretendió darle a la actividad una estructura similar a un viaje, partiendo desde el interior de nuestro cuerpo y mente, pasando por conectar con el entorno que nos rodea (despertando los sentidos, nuestro propio vehículo para establecer dicha conexión), y terminando por volver a mirar hacia dentro del cuerpo y mente para apreciar qué cambios se han ido produciendo durante la actividad. El cierre de la actividad se planteó en forma de reflexión grupal, para que toda esta información recibida dentro y fuera de nuestro ser pudiera ser compartida, comprendida y asimilada con mayor profundidad. Así, la actividad se estructuró en las cuatro partes siguientes:

Meditación vipassana

Para facilitar a los participantes que dejasen su mente en blanco y así poder concentrarse inicialmente en la información emocional que reside en su interior, se realizó una breve meditación basada en prestar atención plena a la respiración. Esto permite calmar y despejar la carga de pensamientos en nuestra mente (rumia mental), identificar las emociones asociadas a dichos pensamientos, e ir liberándolos al mismo tiempo que conectamos paulatinamente con el entorno. La meditación fue guiada para ayudar a los participantes a concentrarse en la respiración, así como adicionalmente se les invitó a traer al momento presente una emoción negativa recurrente, con el fin de observar el efecto que la conexión con la naturaleza pudiera tener al partir de la inducción inicial de un cierto estado emocional negativo (véase figura 5 de *Anexos*).

Caminata consciente

Tras la meditación y en un estado de mayor relajación y conexión intrapersonal, se realizó una caminata en silencio desde el punto inicial hasta un bosque, siguiendo el tramo que formaba la cresta de un monte. Para no perturbar este silencio, se fueron repartiendo una serie de tarjetas con indicaciones que invitaban a conectarse de forma

consciente con el entorno mediante los sentidos (véase tabla 5 de *Anexos*). De esta forma, los participantes irían conectando progresivamente con el medio que les rodeaba y así les facilitaría realizar la siguiente parte de la actividad (véase figura 6 de *Anexos*).

Paseo por el bosque

Esta parte correspondería con la base fundamental de los baños de bosque, en la que los participantes experimentan lo que supone pasear y sumergirse sin un rumbo prefijado dentro de un espacio natural. Disponían de aproximadamente una hora para explorar el bosque y utilizar cada uno de sus sentidos nuevamente de forma consciente (pero esta vez detenidos, no en una marcha, y a su libre albedrío; véase figura 7 de *Anexos*). Se repartieron unas fichas que sirvieron de guía para poder analizar qué tipo de información se recibía del entorno a través de cada sentido, además de cómo esta información les removía por dentro (véase tabla 6 de *Anexos*).

Reflexión grupal

Al finalizar la inmersión individual en el bosque, reunimos a los participantes en un corro y se dispuso de un espacio para compartir sentimientos, pensamientos u otro tipo de información relevante que esta actividad le había despertado a cada persona (véase figura 8 de *Anexos*). La escucha activa es una base fundamental en la práctica de baños de bosque, pues nos ayuda a aprender a escucharnos a nosotros mismos antes de poder escuchar plenamente a los demás; gracias a ésta, el potencial bienestar social de los baños de bosque se puede dar en forma de expresión de vivencias y emociones, el sentimiento de ser comprendido por otras personas, ser escuchado sin prejuicios y sentirse integrado dentro de un grupo, ayudando al mismo tiempo a asimilar toda la experiencia compartida.

Pese a la heterogeneidad del grupo, el hecho de que la gran mayoría no había practicado previamente este tipo de conexión íntima con la naturaleza ni conocía los baños de bosque (véase figura 9 de *Anexos*), e incluso el escepticismo de ciertas personas hacia este tipo de actividades de índole más emocional y existencial, la gran mayoría de los participantes se adecuaron sin problemas a todas las partes de la actividad (véase figura 10 y tabla 7 de *Anexos* para más información), manteniendo el silencio que era necesario para poderse dar con mayor intensidad una conexión adecuada con el entorno natural; algo extraordinario para ese mismo grupo, dado que en ninguna de las excursiones y salidas a la naturaleza organizadas previamente por la titulación del máster se había conseguido mantener dicho silencio y contacto más consciente con la naturaleza. Por otra parte, cabe también destacar que pese a la

inseguridad de dirigir por primera vez una actividad aproximada al concepto de baño de bosque, sumado a las características del grupo, el proceso de liderazgo resultó darse de forma muy natural y sencilla, dando la sensación de haberlo realizado en más ocasiones; algo que se puede atribuir presumiblemente al efecto relajante y de confort que produce adentrarse en la naturaleza, la cual fue compartida tanto por los participantes (véase figura 11 de *Anexos*) como por mi presencia en el grupo como guía.

3.3. Resultados y discusión

En la tabla 8 y figura 12 de *Anexos* aparecen reflejados los resultados de los cuestionarios POMS, los cuales coinciden con aquellos obtenidos en diversos estudios realizados en la naturaleza (Bielinis et ál., 2018; Lee et ál., 2011; Mao, Cao et ál., 2012; Yu y Hsieh, 2020): las escalas de estado de ánimo negativas (ansiedad, depresión, fatiga, confusión y enfado) tuvieron una puntuación media inferior después de la actividad, mientras que las positivas (vigor y amistad) incrementaron su valor medio. Estos datos nos permiten deducir que se produjo una transformación a nivel emocional en los participantes a lo largo de la actividad desarrollada, siendo ésta mayoritariamente en la dirección descrita hacia una mejora del bienestar emocional (véase figuras 13-17 y tabla 9 de *Anexos* para información complementaria a los resultados de los cuestionarios POMS).

Las escalas de estado de ánimo más afectadas por los efectos que produjo la actividad fueron las de fatiga, ansiedad y confusión, en ese mismo orden. No resulta sorprendente que la fatiga tuviese la mayor transformación hacia un estado neutro si nos basamos en la *teoría de la restauración de la atención*, siendo que la naturaleza tuvo un efecto positivo sobre el estado de fatiga mental de los participantes. La fatiga física también pudo haberse reflejado en estos datos, puesto que la actividad no comenzó al inicio de la ruta realizada en esa misma mañana, sino pasado un tercio del trayecto con un tramo en pendiente antes de llegar al punto de inicio de la actividad. No obstante, los participantes tuvieron un tiempo de descanso antes de que se repartieran los cuestionarios, puesto que se buscó obtener unos resultados que dependieran únicamente de la actividad diseñada, evitando un posible falseo de datos con el efecto que pudiera tener la dinámica del resto de la ruta ajena a la actividad.

Los resultados obtenidos en la escala de ansiedad podrían verse explicados bajo el punto de vista de la *teoría de la recuperación del estrés*, de forma que la conexión con el entorno permitió a los participantes relajarse y reducir los efectos fisiológicos y psico-emocionales del estrés que tuvieron previamente al inicio de la actividad. Con

respecto a la escala de confusión, en primer lugar, el hecho de que se establezca una atención más plena y consciente del momento presente (gracias a la fascinación que nos produce la naturaleza) puede haber tenido un efecto sobre la capacidad que los participantes tuvieron para reflexionar o comprender la información interna (emociones, pensamientos, comportamientos, etc.) y externa (elementos de la naturaleza) percibida. En segundo lugar, ya que la naturaleza nos ayuda a pensar sobre nuestras preocupaciones desde una perspectiva más adaptativa, abierta y positiva (Berman et ál., 2012), la exposición a un entorno natural brindaría una mayor claridad sobre éstas.

3.3.1. Aproximación de la actividad a los baños de bosque

Los dos propósitos fundamentales de la actividad diseñada eran facilitar una conexión plena con la naturaleza y reportar un bienestar emocional derivado de ésta. El primero de dichos propósitos fue cumplido con éxito (véase figuras 18 y 19 de *Anexos*); no obstante, pese a la tendencia global de los resultados, es necesario resaltar que dos participantes experimentaron una transformación emocional opuesta a la descrita anteriormente. Concretamente, uno de dichos participantes expuso en la reflexión grupal que por traer a la mente una preocupación negativa al comienzo de la actividad, las emociones negativas resultantes agravaron su bienestar emocional a lo largo de toda la actividad, de forma que si bien fue consciente de una mayor conexión con la naturaleza, no pudo disfrutar de los beneficios de ésta. Aquí se daría el primero de los conflictos en el diseño de la actividad, ya que según la guía certificada por el *Forest Therapy Institute* A. Vidal (comunicación personal, 23 de julio de 2020), durante la práctica de los baños de bosque se intenta evitar que los participantes piensen y distraigan su atención de la conexión presente con la naturaleza (ciertamente conseguido en nuestra actividad; véase figuras 20 y 21 de *Anexos*), y aún menos se les invita a traer emociones personales durante la actividad. Esto puede producir un malestar emocional prolongado en la persona, como el mencionado anteriormente, que sin la presencia e intervención de un especialista en terapias emocionales pudiera descontrolarse y generar una aversión a volver al bosque a experimentar este tipo de actividades guiadas. A raíz de esta misma apuntación surgiría otro conflicto en la actividad diseñada, puesto que un baño de bosque deja de serlo en el momento en que se introducen dinámicas o actividades contradictorias con su propio fundamento. Como señalaba A. Vidal en la misma comunicación, es muy importante saber diferenciar los siguientes conceptos:

- ❖ Un baño de bosque tiene la finalidad de ayudar a las personas a y darles la oportunidad de establecer una conexión más profunda y consciente con la

naturaleza, la cual no pueden obtener en la misma medida por sí mismas en autonomía. Esto se debe a que el trabajo de guía consiste en proponer dinámicas grupales e individuales que les mantenga la atención fijada en el entorno y la conexión experimentada para extraer el máximo beneficio posible, siendo que una persona en solitario necesitaría pensar en qué pasos debe seguir, interrumpiendo esta conexión espontánea con la naturaleza. Además, cabe destacar que todos los procesos internos derivados de experimentar dicha conexión y de sus beneficios (p. ej. transformación emocional) no son únicamente fruto del acompañamiento del guía, sino también y sobretodo fruto de la experiencia particular que cada persona está viviendo al relacionarse con la naturaleza.

- ❖ Una terapia de bosque trata de utilizar la relación entre las características del entorno natural y sus efectos sobre el bienestar fisiológico y psicológico de las personas, estudiados en el campo de la medicina, para dar lugar a una terapia adaptada y guiada que pueda prevenir o mejorar determinadas patologías. En otras palabras, se busca utilizar el poder curativo del bosque como forma de terapia.
- ❖ Una terapia en el bosque se diferencia de la anterior en que su propósito es trasladar una actividad terapéutica de interior a un bosque, con el fin de mejorar la experiencia y resultado de la terapia a costa de los beneficios de la exposición a la naturaleza. Es decir, en vez de partir del bosque como protagonista para dar forma a una terapia, es la propia terapia (p. ej. el yoga, la meditación o la rehabilitación física) la que toma el protagonismo y se nutre del entorno natural.

La primera parte de la actividad diseñada corresponde a un tipo de meditación guiada utilizada en *mindfulness*, siendo útil en terapias emocionales para identificar y transformar emociones, pero contraproducente para la finalidad de los baños de bosque. Teniendo en cuenta que la conexión con la naturaleza “recarga” la capacidad de atención e induce un estado de relajación, en caso de que los participantes traigan un malestar emocional a la actividad de baño de bosque, ellos mismos tendrán la oportunidad de prestarle atención a sus emociones sin necesidad de que alguien les guíe intencionada y/o forzosamente a ello. De esta forma, se podría haber evitado que algunas personas empeorasen su estado emocional durante la actividad; pues, de hecho, la mayoría de los participantes identificaron esta primera parte como la peor de toda la actividad, mientras que el paseo sin rumbo (más propio de los baños de bosque) fue la parte mejor acogida por los participantes (véase figuras 22 y 23 de *Anexos*).

Dada la importancia que se pretendió dar en el diseño de la actividad a los cinco sentidos como medios necesarios para conectar con la naturaleza, cabe destacar que el oído, vista y tacto fueron los que más contribuyeron en el proceso de relajación de los participantes, a través de los cuales pudieron conectar con una gran variedad de elementos del entorno (véase figura 24 y tabla 10 de *Anexos*). Resulta interesante destacar que dadas las respuestas recogidas en las figuras 22 y 23 de *Anexos*, se puede intuir que el paseo sin rumbo permitió disfrutar de una conexión más plena con el entorno mediante los sentidos en comparación a la caminata consciente, lo cual podría explicarse dada la necesidad de prestarle atención a las tarjetas que tenían que leer. No obstante, puede decirse que dicha parte de la actividad cumplió con su objetivo, pues fue una forma de poder solventar la distancia necesaria de recorrer hasta llegar al bosque sin que los participantes dispersaran su atención fuera de la actividad y del entorno, aprovechando precisamente esta oportunidad para que fueran comenzando a practicar el uso consciente de los sentidos. Esto mismo pudo haber permitido que la experiencia vivida en el bosque fuese más plena y enriquecedora que de no haber contado con la dinámica de la caminata anterior. Además, el encadenar una parte transitada en grupo con un espacio de tiempo dedicado a disfrutar del bosque en soledad puede haber reforzado la sensación de seguridad (transmitida por el grupo y el bosque de forma complementaria) y de intimidad (transmitida por el bosque) durante la actividad (véase figuras 25 y 26 de *Anexos*).

Otro de los resultados destacables de la reflexión grupal es que a pesar de tratarse de un conjunto de personas con un frecuente contacto con la naturaleza, un tercio aproximado de los participantes no había experimentado unas sensaciones similares en exposiciones previas a la naturaleza (véase figuras 27 y 28 de *Anexos*), así como aseguraron que en otras salidas organizadas por la titulación del máster no habían logrado experimentar la misma conexión y estado de bienestar. Esto resulta comparable a las experiencias profesionales vividas por A. Vidal (comunicación personal, 23 de julio de 2020), en las que personas adultas con una exposición diaria a la naturaleza descubrieron una forma totalmente nueva y reconfortante de conectar con ésta.

3.3.2. Aproximación de la actividad a la educación emocional

Además de los resultados discutidos previamente, relativos a competencias intrapersonales de la inteligencia emocional y su posible puesta en práctica durante la exposición a la naturaleza; la actividad también generó un efecto positivo sobre las capacidades interpersonales de los participantes (véase figuras 29-31 y tabla 11 de

Anexos), generándose sentimientos de empatía, comprensión, alegría, afecto y agradecimiento en el grupo que demostrarían un bienestar social durante la actividad.

Por otra parte, mediante el formulario de elaboración propia se extendió la reflexión grupal al ámbito de la educación emocional (aprovechando que todos los participantes tienen una formación académica dentro del ámbito educativo). En general, los participantes describieron no tener dificultad para comprender las emociones mencionadas durante la actividad y utilizadas en el cuestionario POMS (véase figuras 32-34 de *Anexos*). No obstante, algunos participantes tuvieron la impresión de que alguna de las emociones se repetía o resultaba redundante (véase figura 35 de *Anexos*); al tratarse de emociones secundarias que ofrecen diversos matices a otras emociones primarias (más fáciles de identificar), cuanto menor conocimiento teórico-práctico tenemos sobre las emociones, mayor será la dificultad para discernir entre aquellas secundarias más complejas. Así pues, todo el grupo estuvo de acuerdo en que el emocionario diseñado y facilitado durante la actividad fue de utilidad como apoyo para rellenar el cuestionario POMS (véase figura 36 de *Anexos*). También se empleó el formulario como espacio para abrir un pequeño debate con los participantes sobre el estado de la educación emocional en el sistema educativo. Casi todas las respuestas del formulario coinciden en que la educación emocional no está suficientemente representada dentro del currículo de la enseñanza pública, habiendo siendo ésta insuficiente o ausente durante sus trayectorias personales a lo largo del sistema educativo (véase figuras 37 y 38 de *Anexos*). Algunos participantes argumentaron sus respuestas y ofrecieron ideas sobre cuándo y cómo aplicar y mejorar la educación emocional recibida por la sociedad (véase figura 39 y tablas 12 y 13 de *Anexos*).

Finalmente, si hacemos una comparación entre la actividad diseñada en este trabajo y otros recursos ya existentes, tomando como ejemplo el de *Aulas Felices* (Bisquerra y Hernández, 2017) podemos decir que esta actividad se adecúa a las bases de un recurso para la educación emocional, en cuanto a que trabaja la atención plena (*mindfulness*) y algunas de las fortalezas personales estudiadas por Peterson y Seligman (2004; véase tabla 1 de *Anexos*) como la creatividad, la curiosidad, la apertura mental, la vitalidad, la perspectiva, la amabilidad y la gratitud, entre otras.

3.3.3. Otras aproximaciones de la actividad al ámbito educativo

Gracias a la reflexión grupal de cierre de la actividad, se pudieron compartir una multitud de experiencias diferentes vividas por los participantes durante la parte de paseo individual por el bosque, las cuales resultan de gran interés y dejan abierta una

amplia transversalidad entre la conexión con la naturaleza y la educación. En primer lugar, uno de los participantes experimentó una notable mejora en su capacidad creativa, pudiendo dedicarse tiempo a componer varios poemas; esto concuerda con los hallazgos de investigaciones previas (Berman et ál., 2012; Leong et ál., 2014; Yu y Hsieh, 2020), siendo que la exposición a la naturaleza puede incluirse en programas de educación artística y experiencial (entendiendo la creatividad como medio de innovación a la hora de encontrar solución a un problema). En segundo lugar, otro participante describió haber reconectado con los hábitos y experiencias que solía tener en la naturaleza durante su infancia, como trepar árboles; estaríamos hablando nuevamente de una transversalidad con la educación experiencial (en cuanto que exponerse a la naturaleza permite descubrir nuevas formas de interactuar con ella, enriqueciendo al mismo tiempo la propia vivencia que se experimenta en ésta), además de con aspectos espirituales y existenciales de la educación (qué importancia tiene la naturaleza dentro de mi forma de vida y de ser). En tercer lugar, varios participantes describieron experimentar la capacidad para apreciar los pequeños detalles de la naturaleza, comprender la complejidad de ésta y la sensación de sentirnos una minúscula parte dentro de ella; puede verse una vez más el papel de la naturaleza en la espiritualidad y el existencialismo (plantearse preguntas trascendentales que ayudan a escapar de las preocupaciones individualistas del día a día, permitiendo comprender mejor el sentido de la vida, nuestro lugar en ella y reflexionar sobre cuestiones derivadas). Por último, otra vivencia compartida fue experimentar fascinación y gozo por descubrir la presencia de otros seres vivos que comparten con nosotros la naturaleza; un hecho que deja clara la transversalidad entre practicar la conexión con la naturaleza y la educación ambiental.

En una entrevista reciente, A. Vidal daría explicación a esta diversidad de experiencias, ya que en los baños de bosque “no hay dos personas que tengan la misma experiencia, sino que se busca que uno mismo, como persona única, tenga una experiencia única” (Compañía de Radio-Televisión de Galicia, 2020, 19m56s); un aspecto que también fue destacado por los participantes durante la reflexión grupal (véase figura 40 y tabla 14 de *Anexos* para más información). Además, aunque una misma persona realice distintos baños de bosque, cada experiencia seguirá siendo única (A. Vidal, comunicación personal, 23 de julio de 2020).

3.3.4. Información de utilidad para la evaluación de la actividad diseñada

En las figuras 41-44 y la tabla 15 de *Anexos* pueden consultarse las respuestas a otras preguntas planteadas en el formulario de elaboración propia, cuya información

puede ser de gran utilidad para futuras oportunidades en las que se plantee rediseñar y llevar a la práctica la actividad elaborada en este trabajo.

4. Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos, se puede afirmar la hipótesis de partida de que los beneficios de la naturaleza pueden ser aprovechados en una actividad educativa para generar un bienestar emocional en las personas. Cabe recordar que el bienestar tiene múltiples dimensiones, siendo que en este trabajo únicamente pudo medirse el efecto de la conexión con el entorno sobre el bienestar emocional; no obstante, se puede intuir que la naturaleza hizo su efecto sobre otras dimensiones como el bienestar social, físico, subjetivo y hedónico de los participantes si consideramos la analogía con otros estudios científicos revisados, además de las impresiones personales de los participantes expuestas en la discusión.

En respuesta a las preguntas iniciales, en primer lugar, dado que incrementar la frecuencia con la que se experimenta una conexión con la naturaleza permite mejorar la relación física, cognitiva, afectiva y conductual de las personas hacia ésta, así como prolongar en el tiempo los beneficios para la salud de dicha conexión; cabe afirmar que el desarrollo emocional de las personas puede verse reforzado a través de una intimidad hacia la naturaleza construida como un hábito.

En segundo lugar, a la vista de la legislación educativa más reciente a nivel estatal (Real Decreto 126/2014; Real Decreto 1105/2014), queda patente el poco peso y la clara ausencia que los contenidos de la inteligencia emocional tienen dentro del currículo de la educación pública de nuestro país, lo cual deposita toda la responsabilidad en las capacidades y recursos con los que cuenta individualmente cada persona. Esto, en definitiva, sigue generando una cierta deficiencia en el desarrollo emocional, sin resolver, de una gran mayoría de la sociedad española.

Finalmente, se puede confirmar la transversalidad existente entre la educación emocional y los baños de bosque en cuanto a que ambos tienen la capacidad de aprovechar los beneficios atribuidos a sumergirse en la naturaleza. Resulta importante destacar que, no obstante, dicha transversalidad no surge de mezclar ambos conceptos en una misma actividad, sino que la educación emocional puede ayudar a que un guía de baño de bosque pueda actuar con mayor profesionalidad y afecto en su labor, así como los baños de bosque pueden incorporarse como una vivencia complementaria dentro de un programa de educación emocional. Otra forma diferente de entender esta transversalidad es desde la oportunidad que una conexión con la naturaleza, mediante

sus efectos restaurativos sobre la atención y el estrés, brinda para aplicar y desarrollar las habilidades de identificación, expresión y regulación de las emociones, siendo éstas competencias básicas de la inteligencia emocional.

4.1. Limitaciones y futuras investigaciones

La mayor limitación que ha enfrentado este trabajo se debe al inesperado Estado de Alarma declarado ante la pandemia mundial por la COVID-19. Como consecuencia, no se tuvo la oportunidad de conducir la misma actividad en un medio urbano con el fin de comparar la influencia del tipo de entorno sobre los efectos derivados de la actividad; ya que tal y como se demostró en multitud de estudios (Bielinis et ál., 2018; Lee et ál., 2011; Mao, Cao et ál., 2012; Mao, Lan et ál., 2012; Wu et ál., 2019), los efectos experimentados a nivel emocional en entornos urbanos fueron opuestos a los descritos en entornos naturales. Tampoco se pudo repetir la actividad con otro grupo, contexto y entorno natural diferentes, para poder obtener una mayor variedad de datos que enriqueciesen los resultados.

Disponer de una cantidad limitada de tiempo y recursos destinados a la elaboración de este trabajo hizo que tampoco fuera posible realizar un tratamiento estadístico de los datos recogidos, lo cual hubiera permitido obtener unos resultados aún más fiables, significativos y representativos de la relación existente entre la conexión con la naturaleza y la transformación emocional experimentadas en la actividad.

Otra limitación importante, la cual afecta al diseño de la actividad presentada, es la falta de experiencia participando en programas de baños de bosque conducidos por expertos en la materia, de forma que se pudiera haber empleado una secuenciación de dinámicas más acertada y ordenada. Además, de haber sido diseñada por una persona dedicada a la educación emocional, la actividad podría haber aprovechado mejor la aplicación de contenidos teóricos en la práctica para transmitir a los participantes unos conocimientos más sólidos y/o completos.

Por otro lado, cabe destacar el carácter transversal de los principios de los baños de bosque con otros campos educativos ajenos al emocional, como el ambiental, el artístico, el experiencial y el existencial, lo cual supone una oportunidad de estudio para multitud de áreas dentro de la pedagogía y la educación. Quedaría así propuesto, pues, un prototipo de recurso que abre el camino a futuros proyectos educativos que se planteen utilizar los beneficios descritos y demostrados de la conexión con la naturaleza, para adaptarlos a un programa más rico y emocionante hacia las personas, así como más inclusivo, respetuoso y concienciado con el medioambiente.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. Del enfoque regulatorio, al crecimiento personal y social. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.
- Andrade, E. M., Arce, C. y Seane, G. (2002). Adaptación al español del cuestionario «Perfil de los Estados de Ánimo» en una muestra de deportistas. *Psicothema*, 14(4), 708-713.
- Berman, M. G., Kross, E., Krpan, K. M., Askren, M. K., Burson, A., Deldin, P. J., Kaplan, S., Sherdell, L., Gotlib, I. H. y Jonides, J. (2012). Interacting with nature improves cognition and affect for individuals with depression. *Journal of Affective Disorders*, 140(3), 300-305. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.03.012>
- Berto, R. (2005). Exposure to restorative environments helps restore attentional capacity. *Journal of Environmental Psychology*, 25(3), 249-259. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2005.07.001>
- Bielinis, E., Takayama, N., Boiko, S., Omelan, A. y Bielinis, L. (2018). The effect of winter forest bathing on psychological relaxation of young Polish adults. *Urban Forestry & Urban Greening*, 29, 276-283. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2017.12.006>
- Birknerová, Z. (2011). Social and Emotional Intelligence in School Environment. *Asian Social Science*, 7(10), 241-248. <https://doi.org/10.5539/ass.v7n10p241>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Hernández, P. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bock, W. J. (1980). The Definition and Recognition of Biological Adaptation. *American Zoologist*, 20(1), 217-227. <https://doi.org/10.1093/icb/20.1.217>
- Bodin, M. y Hartig, T. (2003). Does the outdoor environment matter for psychological restoration gained through running? *Psychology of Sport and Exercise*, 4(2), 141-153. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(01\)00038-3](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00038-3)
- Brualdi, A. C. (1996). Multiple Intelligences: Gardner's Theory. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 5(10). <https://doi.org/10.7275/7251-ea02>

- Capaldi, C. A., Dopko, R. L. y Zelenski, J. M. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(976), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00976>
- Compañía de Radio-Televisión de Galicia. (2020, 17 julio). A Revista do 17 de xullo [Video]. <http://www.crtvg.es/tvg/a-carta/a-revista-4489355?t=0>
- Cox, D. T. C., Shanahan, D. F., Hudson, H. L., Plummer, K. E., Siriwardena, G. M., Fuller, R. A., Anderson, K., Hancock, S. y Gaston, K. J. (2017). Doses of Neighborhood Nature: The Benefits for Mental Health of Living with Nature. *BioScience*, 67(2), 147-155. <https://doi.org/10.1093/biosci/biw173>
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- García, H. y Miralles, F. (2018). *Shinrin yoku. El arte japonés de los baños de bosque*. Barcelona: Planeta.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado [en línea]*, 3(6), 43-52. <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>
- Gardner, H. (1999). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Greene, T. C. (2008). Building for Life: Understanding and Designing the Human-Nature Connection, Stephen R. Kellert, Island Press, Washington, DC (2005), 250 pp., \$60.00, ISBN: 1-55963-673-4. *Book reviews / Journal of Environmental Psychology*, 29(1), 168-169. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.08.001>
- Hayashi, A. y Ewert, A. (2006). Outdoor Leader's Emotional Intelligence and Transformational Leadership. *Journal of experiential education*, 28(3), 222-242.
- Huynh, T. y Torquati, J. C. (2019). Examining connection to nature and mindfulness at promoting psychological well-being. *Journal of Environmental Psychology*, 66(101370). <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.101370>
- Ives, C. D., Giusti, M., Fischer, J., Abson, D. J., Klaniécki, K., Dorninger, C., Laudan, J., Barthel, S., Abernethy, P., Martín-López, B., Raymond, C. M., Kendal, D. y von Wherden, H. (2017). Human–nature connection: a multidisciplinary review.

- Current Opinion in Environmental Sustainability* 26-27, 106-113.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.consust.2017.05.005>
- Jung, W. H., Woo, J. M. y Ryu, J. S. (2015). Effect of a forest therapy program and the forest environment on female workers' stress. *Urban Forestry & Urban Greening*, 14(2), 274-281. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2015.02.004>
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169-182.
- Kim, B. J., Jeong, H., Park, S. y Lee, S. (2015). Forest adjuvant anti-cancer therapy to enhance natural cytotoxicity in urban women with breast cancer: A preliminary prospective interventional study. *European Journal of Integrative Medicine*, 7(5), 474-478. <https://doi.org/10.1016/j.eujim.2015.06.004>
- Korpela, K. M., Ylén, M., Tyrväinen, L. y Silvennoinen, H. (2008). Determinants of restorative experiences in everyday favorite places. *Health & Place*, 14(4), 636-652. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2007.10.008>
- Kunnanatt, J. T. (2004). Emotional Intelligence: The New Science of Interpersonal Effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 489-495.
- Kuo, M. (2015). How might contact with nature promote human health? Promising mechanisms and a possible central pathway. *Frontiers in Psychology*, 6(1903), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01093>
- Lee, J., Park, B. J., Tsunetsugu, Y., Ohira, T., Kagawa, T. y Miyazaki, Y. (2011). Effect of forest bathing on physiological and psychological responses in young Japanese male subjects. *Public Health*, 125(2), 93-100. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2010.09.005>
- Leong, L. Y. C., Fischer, R. y McClure, J. (2014). Are nature lovers more innovative? The relationship between connectedness with nature and cognitive styles. *Journal of Environmental Psychology*, 40, 57-63. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.03.007>
- Li, Q. (2018). *El poder del bosque. Shinrin-yoku*. Barcelona: Rocaeditorial.
- Lindebaum, D. (2013). Does emotional intelligence moderate the relationship between mental health and job performance? An exploratory study. *European Management Journal*, 31(6), 538-548. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2012.08.002>
- López-González, L., Amutio, A., Herrero-Fernández, D. y Bisquerra, R. (2016). Valoración de una escala de Habilidades y Estados de Relajación-Mindfulness

- para adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30.3), 93-105.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Márquez-González, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 501-522.
- Loy, L. S. y Reese, G. (2019). Hype and hope? Mind-body practice predicts pro-environmental engagement through global identity. *Journal of Environmental Psychology*, 66(101340). <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.101340>
- Mao, G. X., Cao, Y. B., Lan, X. G., He, Z. H., Chen, Z. M., Wang, Y. Z., Hu, X. L., Lv, Y. D., Wang, G. F. y Yan, J. (2012). Therapeutic effect of forest bathing on human hypertension in the elderly. *Journal of Cardiology*, 60(6), 495-502. <https://doi.org/10.1016/j.jjcc.2012.08.003>
- Mao, G. X., Lan, X. G., Cao, Y. B., Chen, Z. M., He, Z. H., Lv, Y. D., Wang, Y. Z., Hu, X. L., Wang, G. F. y Yan, J. (2012). Effects of Short-Term Forest Bathing on Human Health in a Broad-Leaved Evergreen Forest in Zhejiang Province, China. *Biomedical Environmental Science*, 25(3), 317-324. <https://doi.org/10.3967/0895-3988.2012.03.010>
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow Pyramid [Imagen]. (2019, 24 febrero). Recuperado de <https://www.thoughtco.com/abraham-maslow-quotes-2795686>
- Meira, P. A. (2013). Problemas ambientales globales y educación ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. *Integra Educativa*, 6(3), 29-64.
- Meyer, K. y Botsch, K. (2017). Do forest and health professionals presume that forests offer health benefits, and is cross-sectional cooperation conceivable? *Urban Forestry & Urban Greening*, 27, 127-137. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2017.07.002>
- Mirrahimi, S., Tawil, N. M., Abdullah, N. A. G., Surat, M. y Usman, I. M. S. (2011). Developing Conductive Sustainable Outdoor Learning: The Impact of Natural environment on Learning, Social and Emotional Intelligence. *Procedia Engineering*, 20, 389-396. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2011.11.181>
- Miyazaki, Y. (2018). *Shinrin-yoku. Baños curativos de bosque*. Barcelona: Blume.

- Moreton, S. G., Arena, A., Hornsey, M. J., Crimston, C. R. y Tiliopoulos, N. (2019). Elevating nature: Moral elevation increases feelings of connectedness to nature. *Journal of Environmental Psychology*, 65(101332). <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.101332>
- Morita, E., Fukuda, S., Nagano, J., Hamajima, N., Yamamoto, H., Iwai, Y., Nakashima, T., Ohira, H. y Shirakawa, T. (2007). Psychological effects of forest environments on healthy adults: Shinrin-yoku (forest-air bathing, walking) as a possible method of stress reduction. *Public Health*, 121(1), 54-63. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2006.05.024>
- Nordh, H., Alalouch, C. y Hartig, T. (2011). Assessing restorative components of small urban parks using conjoint methodology. *Urban Forestry & Urban Greening*, 10(2), 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2010.12.003>
- Norwood, M. F., Lakhani, A., Maujean, A., Zeeman, H., Creux, O. y Kendall, E. (2019). Brain activity, underlying mood and the environment: A systematic review. *Journal of Environmental Psychology*, 65(101321). <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.101321>
- Nyarko, F., Peltonen, K., Kangaslampi, S. y Punamäki, R.L. (2020). Emotional intelligence and cognitive skills protecting mental health from stress and violence among Ghanaian youth. *Heliyon*, 6(5), e03878. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03878>
- Ohe, Y., Ikei, H., Song, C. y Miyazaki, Y. (2017). Evaluating the relaxation effects of emerging forest-therapy tourism: A multidisciplinary approach. *Tourism Management*, 62(), 322-334. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2017.04.010>
- OMS (2004). Invertir en salud mental. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf
- Park, B. J., Furuya, K., Kasetani, T., Takayama, N., Kagawa, T. y Miyazaki, Y. (2011). Relationship between psychological responses and physical environments in forest settings. *Landscape and Urban Planning*, 102(1), 24-32. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2011.03.005>
- Park, B. J., Tsunetsugu, Y., Kasetani, T., Kagawa, T. y Miyazaki, Y. (2010). The physiological effects of Shinrin-yoku (taking in the forest atmosphere or forest bathing): evidence from field experiments in 24 forests across Japan. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 15(1), 18-26. <https://doi.org/10.1007/s12199-009-0086-9>

- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington: Oxford University Press.
- Rajoo, K. S., Karam, D. S. y Abdullah, M. Z. (2020). The Physiological and Psychosocial Effects of Forest Therapy: A Systematic Review. *Urban Forestry & Urban Greening*. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2020.126744>
- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19420. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp.169-546. Disponible en <https://boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Sánate y sana (s.f.). Diccionario Web de las Enfermedades Emocionales. https://www.sanateysana.com/diccionarioemocional.html#_%C3%8DNDICE
- Sandifer, P. A., Sutton-Grier, A. E. y Ward, B. P. (2015). Exploring connections among nature, biodiversity, ecosystem services, and human health and well-being: Opportunities to enhance health and biodiversity conservation. *Ecosystem Services*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ecoser.2014.12.007>
- Schultz, P. W., Shriver, C., Tabanico, J. J. y Khazian, A. M. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24(1), 31-42. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00022-7](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00022-7)
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N. y Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>
- Soga, M. y Gaston, K. J. (2016). Extinction of experience: the loss of human-nature interactions. *Front Ecol Environ*, 14(2), 94-101. <https://doi.org/10.1002/fee.1225>
- Song, C., Ikei, H. y Miyazaki, Y. (2017). Sustained effects of a forest therapy program on the blood pressure of office workers. *Urban Forestry & Urban Greening*, 27, 246-252. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2017.08.015>
- Song, C., Ikei, H. y Miyazaki, Y. (2019). Physiological effects of forest-related visual, olfactory, and combined stimuli on humans: An additive combined effect.

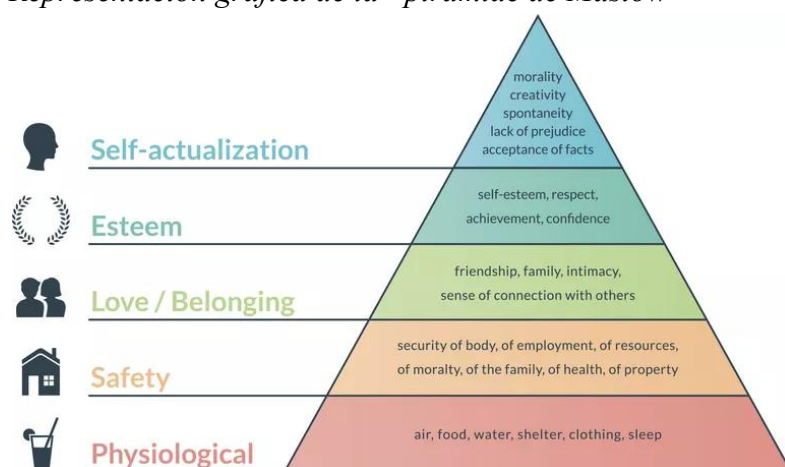
- Urban Forestry & Urban Greening*, 44(126437).
<https://doi.org/10.1016/j.ufug.2019.126437>
- Stigsdotter, U. K., Corazon, S. S., Sidenius, U., Refshauge, A. D. y Grahn, P. (2017). Forest design for mental health promotion – Using perceived sensory dimensions to elicit restorative responses. *Landscapes and Urban Planning*, 160, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2016.11.012>
- Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189-207. <https://dx.doi.org/10.14516/fde.682>
- Ulrich, R. S., Simons, R. F., Losito, B. D., Fiorito, E., Miles, M. A., & Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology*, 11, 201–230.
- Van den Berg, A. E., Koole, S. L. y van der Wulp, N. Y. (2003). Environmental preference and restoration: (How) are they related? *Journal of Environmental Psychology*, 23(2), 135-146. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(02\)00111-1](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(02)00111-1)
- Wang, X., Geng, L., Zhou, K., Ye, L., Ma, Y. y Zhang, S. (2016). Mindful learning can promote connectedness to nature: Implicit and explicit evidence. *Consciousness and Cognition*, 44, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.06.006>
- Wu, Q., Ye, B., Chen, Z. M., Lyu, X. L., Ren, X. X., Dong, J. H. y Wang, G. F. (2019). Medical Assessment on Forest Therapy Base in Zhejiang Province, China. *Biomedical Environmental Science*, 32(12), 934-937. <https://doi.org/10.3967/bes2019.118>
- Yu, C. P. S. y Hsieh, H. (2020). Beyond restorative benefits: Evaluating the effect of forest therapy on creativity. *Urban Forestry & Urban Greening*, 51(126670). <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2020.126670>
- Zhang, J. W., Howell, R. T. y Iyier, R. (2014). Engagement with natural beauty moderates the positive relation between connectedness with nature and psychological well-being. *Journal of Environmental Psychology*, 38, 55-63. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.12.013>

6. Anexos

6.1. Figuras y tablas relativas al marco teórico (2, 2.1, 2.2 y 2.3)

Figura 1

Representación gráfica de la “pirámide de Maslow”



Nota. Traducción de las categorías que aparecen de abajo a arriba: necesidades fisiológicas, de seguridad, afectivas / de pertenencia, de autoestima, y de autorrealización. Extraído de «Maslow Pyramid». Recuperado de <https://www.thoughtco.com/abraham-maslow-quotes-2795686>. *Abraham Maslow Quotes About Psychology. Thought Co.* © Henry Rivers / GettyImages.

Tabla 1

Relación de las fortalezas personales con las competencias del currículo educativo

| Virtudes generales | Fortalezas personales | In. | So. | Ap. |
|--------------------------|---|-----|-----|-----|
| Sabiduría y conocimiento | <i>Creatividad*</i> | X | | X |
| | <i>Curiosidad*</i> | X | | X |
| | <i>Apertura mental (juicio, pensamiento crítico)*</i> | X | | X |
| | <i>Amor por el aprendizaje*</i> | X | | X |
| | <i>Perspectiva (sabiduría)*</i> | | X | X |
| Coraje | <i>Valentía*</i> | X | | |
| | Perseverancia | X | | X |
| | <i>Integridad*</i> | | X | |
| | <i>Vitalidad*</i> | X | | |
| Humanidad | <i>Amor*</i> | | X | |
| | <i>Amabilidad*</i> | | X | |
| | <i>Inteligencia social (emocional y personal)*</i> | | X | |
| Justicia | Ciudadanía | | X | X |
| | Sentido de la justicia | | X | |
| | Liderazgo | X | X | |
| Moderación | Capacidad de perdonar, misericordia | | X | |
| | <i>Modestia, humildad*</i> | X | X | |
| | Prudencia (discreción, cautela) | X | | |
| | <i>Autocontrol, autorregulación*</i> | X | | X |
| Trascendencia | <i>Apreciación de la belleza y la excelencia*</i> | X | | |
| | <i>Gratitud*</i> | | X | |

| | |
|--|---|
| <i>Esperanza (optimismo, proyección hacia futuro)*</i> | x |
| Sentido del humor | x |
| <i>Espiritualidad (sentido en la vida)*</i> | x |

Nota. Las últimas tres columnas de la derecha hacen referencia a competencias del currículo educativo (IN. = iniciativa; SO. = social y cívica; AP.= aprender a aprender) con las que se pueden relacionar cada una de las fortalezas. Las fortalezas resaltadas en cursiva y con asterisco (*) son aquellas que se consideran haber sido trabajadas durante la actividad diseñada en este trabajo. Adaptación propia de la Tabla 1 de Bisquerra y Hernández (2017, pp. 62-63).

Tabla 2

Síntesis de los efectos beneficiosos de los baños de bosque sobre nuestra salud a nivel fisiológico

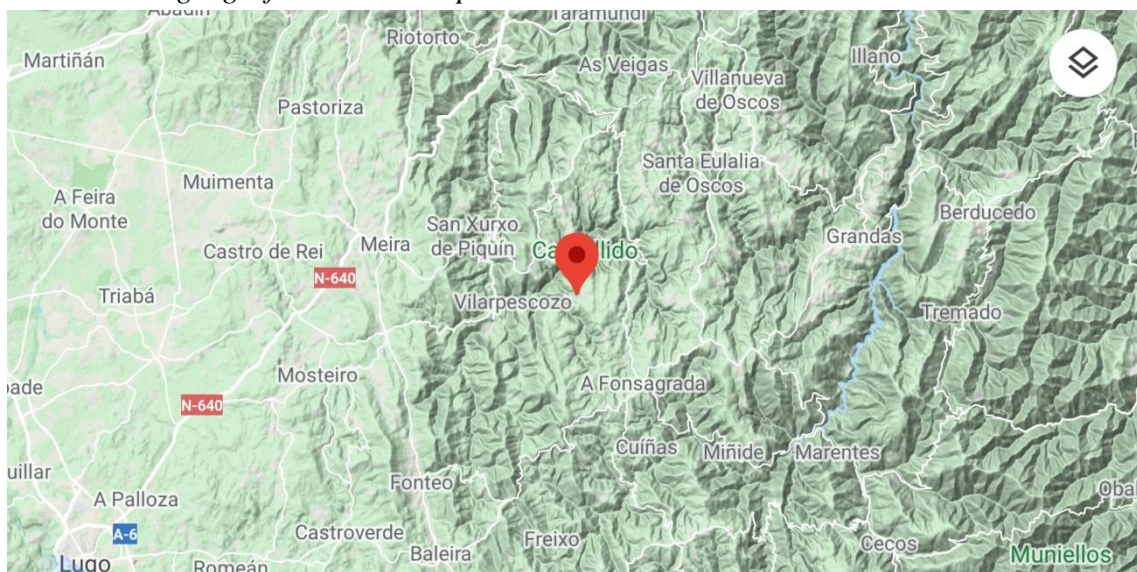
| Principales efectos fisiológicos de los baños de bosque |
|---|
| Reducción de la tensión arterial. |
| Reducción del estrés. |
| Mejora de la salud cardiovascular y metabólica. |
| Reducción del nivel de azúcar en sangre. |
| Mejora de la concentración y la memoria. |
| Mejora del umbral del dolor. |
| Recuperación de energía. |
| Potenciación del sistema inmunitario (aumento de células <i>natural killer</i> o NK). |
| Aumento en la producción de proteínas anticancerígenas. |
| Reducción de peso. |

Nota. Adaptación propia de Li (2018, p. 38).

6.2. Figuras y tablas relativas a la metodología (3.1)

Figura 2

Localización geográfica del municipio de Silvachá



Nota. La ubicación aparece representada por el globo de color rojo. Elaboración propia a partir de Google Maps.

Figura 3

Perfil y tramo recorrido de la Ruta do Castañoso



Nota. El globo verde indica el inicio de la ruta; el primer punto azul (1) indica el inicio de la actividad diseñada; el segundo punto azul (2) indica el final de la actividad diseñada; el globo rojo indica el final de la ruta. En la parte inferior se puede apreciar el perfil de la ruta, así como la altitud y distancia en el recorrido de los puntos de inicio y fin de la actividad diseñada. Elaboración propia a partir de *Wikiloc*.

Tabla 3

Cuestionario POMS utilizado para medir los estados de ánimo de los participantes antes y después de la actividad

| Emociones | En absoluto | Un poco | Moderado | Bastante | Extremo | |
|------------------|--------------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----|
| Tenso(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | ANS |
| Enfadado(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | ENF |
| Agitado(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | FAT |
| Amistoso(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | AMI |
| Descontento(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | DEP |
| Animado(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | VIG |
| Confuso(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | CON |
| Sensato(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | AMI |
| Triste | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | DEP |
| Activo(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | VIG |
| De los nervios | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | ANS |

| | | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|-----|
| Malhumorado(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | ENF |
| Dinámico(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | VIG |
| Desesperanzado(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | DEP |
| Incómodo(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | ANS |
| Considerado(a) (con los demás) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | AMI |
| Inquieto(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | ANS |
| Incapaz de concentrarme | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | CON |
| Fatigado(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | FAT |
| Comprensivo(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | AMI |
| Molesto(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | ENF |
| Desanimado(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | DEP |
| Resentido(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | ENF |
| Servicial | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | AMI |
| Nervioso(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | ANS |
| Abatido(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | DEP |
| Amargado(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | ENF |
| Exhausto(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | FAT |
| Ansioso(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | ANS |
| Amable | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | AMI |
| Impotente | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | DEP |
| Cansado(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | FAT |
| Confiado(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | AMI |
| Cargado(a) de energía | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | VIG |
| Desconcertado(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | CON |
| Furioso(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | ENF |
| Incapaz | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | DEP |
| Olvidadizo(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | CON |
| Vigoroso(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | VIG |
| Inseguro(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | CON |
| Consumido(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | FAT |
| Desganado(a) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | DEP |

Nota. En la última columna de la derecha aparecen indicadas las escalas de estado de ánimo correspondientes a cada una de las 42 emociones (ANS = ansiedad; ENF = enfado; FAT = fatiga; AMI = amistad; DEP = depresión; VIG = vigor; CON = confusión).

Tabla 4

Emocionario de los 42 ítems que conforman el cuestionario POMS

| Emocionario |
|---|
| Tenso(a): estado anímico de excitación, impaciencia, esfuerzo o exaltación por una preocupación; opuesto a relajado(a). |
| Enfadado(a): estado del ánimo que suscita ira contra algo o alguien, creada por una impresión desagradable/molesta. |
| Agitado(a): ánimo inquietado, turbado o movido violentamente; hiperactividad corporal desordenada y confusa. |
| Amistoso(a): sentirse lleno(a) de afecto personal, puro y desinteresado hacia otras personas. |
| Descontento(a): pesadumbre causada por un accidente/contrariedad (disgustado/a); insatisfecho(a) con algo/alguien. |
| Animado(a): alegre, divertido(a); sentirse lleno(a) de ánimo positivo y ser capaz de infundirlo a otras personas. |
| Confuso(a): turbado(a), perplejo(a); sentirse mezclado(a), revuelto(a) o con temor hacia algo poco perceptible/difícil de distinguir. |
| Sensato(a): sentirse prudente y con juicio (distinguir el bien/mal, lo veraz/falso); actuar con moderación y cautela. |
| Triste: sentirse pesado/a (apesadumbrado/a), sin movimiento/fuerzas; sin ganas/diversión, angustiado/a (temor opresivo). |
| Activo(a): sentirse diligente (ligero/a, exacto/a) y eficaz, con capacidad de obrar. |
| De los nervios: sin serenidad ni relajación/claridad, exaltado(a); sentirse arrebatado(a)/precipitado(a) por preocupación e irritación. |
| Malhumorado(a): desabrido/a (áspero/a y desapacible/desagradable en el trato); sentir que genera disgusto en otras/os. |
| Dinámico(a): sentirse lleno(a) de energía y actividad, capaz de moverse/actuar rápidamente y con eficiencia. |
| Desesperanzado(a): sentimiento de malestar/disgusto al interpretar/sentir como inalcanzable lo que se desea. |
| Incómodo(a): sin comodidad; sentirse encogido(a)/cerrado(a) por una situación/entorno/persona(s). |
| Considerado(a) (con los demás): sentir que ofreces muestras repetidas de atención y respeto hacia los demás, obrando con meditación y reflexión. |
| Inquieto(a): desasosegado/a (perturbado/a, alterado/a) por una agitación del ánimo; sentirse con preocupación/sin descanso. |
| Incapaz de concentrarme: sin capacidad para centrar intensamente la atención en algo; distraído(a) constantemente. |
| Fatigado(a): cansancio, molestia ocasionada por un esfuerzo/situación (+/- prolongado); sentirse molesto(a), maltratado(a). |
| Comprensivo(a): entender y respetar ideas, creencias/prácticas, emociones de los demás (diferentes/contrarias a las propias). |
| Molesto(a): sentir falta de comodidad/impedimento para la libre acción/movimiento, originado por una opresión/daño. |
| Decepcionado(a): pesar causado por un engaño; insatisfacción por incumplirse expectativas sobre un deseo/persona. |
| Resentido(a): sentirse debilitado(a)/flaqueado(a) dado el pesar/enojo/molestia producida por algo/alguien/dolencia pasada. |

Servicial: sentirse dispuesto(a)/motivado(a) a complacer y servir desinteresadamente a otros(as) con afecto/cuidado/diligencia/obsequio.

Nervioso(a): sentir malestar/intranquilidad/inseguridad/bloqueo provocado por una preocupación/miedo descontrolado.

Abatido(a): sentirse decaído(a), sin energía/fuerza anímica para “levantarse”/seguir adelante.

Amargado(a): sentir/guardar algún resentimiento por frustraciones/fracasos/disgustos experimentados.

Exhausto(a): enteramente agotado(a) o falto(a) de lo que necesitas tener para hallarte en buen estado.

Ansioso(a): sentir un temor/fatiga que causa inquietud/agitación; sensación de sofoco/opresión en la región torácica/abdominal (angustia); respiración acelerada/difícil (ansiedad).

Amable: sentirse digno(a)/merecedor(a) de ser amado; sentirse agradable, complaciente, afectuoso(a) hacia otras personas.

Impotente: sentir una falta de poder para hacer/cambiar algo; opuesto a sentirse poderoso(a), empoderado(a).

Cansado(a): sentirse exhausto(a), falto(a) de energía/fuerza debido a una carga/fatiga emocional dada que nos consume.

Confiado(a): sentirse satisfecho(a)/seguro(a) de sí mismo(a); sensación de relajación/fluidez por una seguridad en algo/alguien.

Cargado(a) de energía: sentirse pleno(a) de fuerza/energía vital capaz de moverte hacia cualquier dirección/meta deseada.

Desconcertado(a): sentir desorientación y perplejidad (duda abrumadora); perder la concordancia, descomponerse.

Furioso(a): sentirse poseído(a) por una ira exaltada/avivada; sensación de irritación/cólera que nos incita violencia o agresividad.

Incapaz: sentir una falta de capacidad/aptitud para hacer/cambiar algo; sentirse abrumado(a)/bloqueado(a) por dicha incapacidad.

Olvidadizo(a): dejar de hacer, tener en cuenta y/o retener algo/alguien por descuido; no corresponder al beneficio recibido (desagradecimiento).

Vigoroso(a): sentirse lleno(a) de una energía/fuerza vital inagotable/duradera, transmisible a otros(as), que nos mueve con viveza/eficacia.

Inseguro(a): falta de seguridad hacia sí mismo(a) o hacia situaciones/entorno/personas que nos bloquea/inhíbe/limita.

Consumido(a): sentir nuestra energía/fuerza desgastada/extinguida, provocando disgusto/aflicción/indisposición/apuro.

Desganado(a): sentir una inapetencia, falta de gana/interés o deseo hacia algo/alguien.

Nota. Elaboración propia a partir de las definiciones encontradas en el diccionario de la Real Academia Española (2020) y el diccionario web de Sánate y Sana (s.f.).

6.3. Figuras y tablas relativas al diseño y desarrollo de la actividad (3.2)

Figura 4

Imagen tomada antes de empezar la actividad, mientras algunos participantes rellenaban los cuestionarios POMS



Nota. Fotografía tomada por el tutor del trabajo.

Figura 5

Imagen tomada durante la primera parte de la actividad (meditación vipassana)



Nota. Fotografía tomada por el tutor del trabajo.

Tabla 5

Información contenida en las tarjetas utilizadas durante la caminata consciente

| Invitaciones a conectar con la naturaleza a través de los sentidos | |
|---|---|
| Tacto | <p>Toca. ¿Notas cómo se ruboriza tu piel? Deja que el cálido sol y el aire fresco acaricien tu piel. Palpa los elementos que tienes cerca:</p> <ul style="list-style-type: none">❖ Los bordes de las piedras.❖ La nerviación de las hojas.❖ Las arrugas de un tronco. <p>Conecta lentamente con las texturas y temperatura de la naturaleza.</p> |
| Olfato | <p>Respira. ¿Hueles la fragancia envolvente? Toma una bocanada de aire y limpia tus pulmones. Centra tu atención sobre el aire que penetra:</p> <ul style="list-style-type: none">❖ La pureza de la atmósfera.❖ La ausencia de polución.❖ El olor de la tierra.❖ Las partículas fragantes liberadas por las plantas. <p>Conecta lentamente con los aromas de la naturaleza. Inspira esta libertad aromática. Relaja tu pecho. Expira tus impurezas de la mente.</p> |
| Oído | <p>Escucha. ¿Oyes la ausencia de ruido urbano? Siente los sonidos de la naturaleza:</p> <ul style="list-style-type: none">❖ El canto de los pájaros.❖ El flujo del agua.❖ El soplido del viento.❖ La danza de las hojas en el árbol. <p>Conecta lentamente con el silencio de la naturaleza. Lleva este silencio a tu mente.</p> |
| Vista | <p>Mira. ¿Ves la hermosa mezcla de colores a tu alrededor? Observa la grandeza del horizonte. Posa tus ojos sobre el paisaje:</p> <ul style="list-style-type: none">❖ Las nubes esponjosas.❖ El remolino azulado, grisáceo y dorado del cielo.❖ Las aves volando.❖ Las masas de árboles tiñendo la tierra. <p>Conecta lentamente con la belleza de la naturaleza.</p> |
| Varios simultáneamente | <p>Cierra los ojos. ¿Tienes a una persona a tu lado? Busca su mano. Pide que se convierta en tus ojos. Siente cómo tus otros sentidos se intensifican. Analiza qué sucede en tu interior con la ausencia de la vista. Recoge toda la información que llega al resto de tus sentidos. Úsala para esbozar en tu mente el entorno que te rodea.</p> |

Figura 6

Imagen tomada durante la segunda parte de la actividad (caminata consciente)



Nota. Fotografía tomada por el tutor del trabajo.

Figura 7

Imagen tomada durante la tercera parte de la actividad (paseo por el bosque)



Nota. La interacción del cielo con las ramas de los árboles desnudas en invierno ofrecen una estructura fractal que conecta fácilmente con el sentido de la vista. Fotografía tomada por el tutor del trabajo.

Tabla 6

Contenido del cuestionario sobre desarrollo sensorial repartido durante el paseo por el bosque

| Ejercicio de desarrollo sensorial | |
|--|--|
| Visual | ¿Qué veo? ¿Qué siento? ¿Qué deseo? ¿Qué información tiene para mí? |
| Auditivo | ¿Qué escucho? ¿Qué siento? ¿Qué deseo? ¿Qué información tiene para mí? |
| Kinestésico 1: tacto | ¿Qué toco, me roza, me acaricia? ¿Qué siento? ¿Qué deseo? ¿Qué información tiene para mí? |
| Kinestésico 2: olfato | ¿Qué huelo? ¿Qué siento? ¿Qué deseo? ¿Qué información tiene para mí? |
| Kinestésico 3: gusto | ¿Qué saboreo? ¿Qué siento? ¿Qué deseo? ¿Qué información tiene para mí? |

Figura 8

Imagen tomada durante la última parte de la actividad (reflexión grupal)



Nota. Fotografía tomada por el tutor del trabajo.

Figuras 9 y 10

Representación gráfica de las respuestas a la 2ª y 7ª preguntas del formulario



Nota. Elaboración propia a partir de Google Forms.

Tabla 7

Respuestas a la 8ª pregunta del formulario

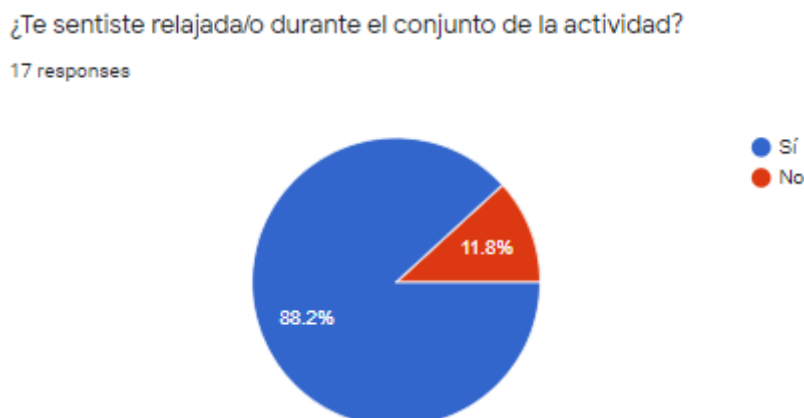
| Pregunta: |
|---|
| <i>En caso contrario, ¿podrías indicar brevemente las dificultades que se plantearon?</i> |
| Encontré dificultades para relajarme completamente y dejar de pensar. |
| En algunos casos era difícil la concentración por diferentes distracciones que se dan en el propio medio. |
| Durante los primeros 20 minutos de la actividad (primera parte) me costó centrarme en lo que había que hacer. |
| No me pude centrar en la actividad en todo momento, ya que otros pensamientos venían a mi cabeza y no sabía cómo apartarlos. También, el ejercicio físico me impedía a veces ver con claridad, escuchar atentamente y oler a mi alrededor, ya que estoy haciendo un esfuerzo. |
| Estar plenamente en silencio. |

Nota. La información de esta tabla complementa aquella de la figura 10. Elaboración propia a partir de Google Forms.

6.4. Figuras y tablas relativas al apartado de resultados (3.3)

Figura 11

Representación gráfica de las respuestas a la 13ª pregunta del formulario



Nota. Elaboración propia a partir de Google Forms.

Tabla 8*Resultados de los cuestionarios POMS antes y después de la actividad*

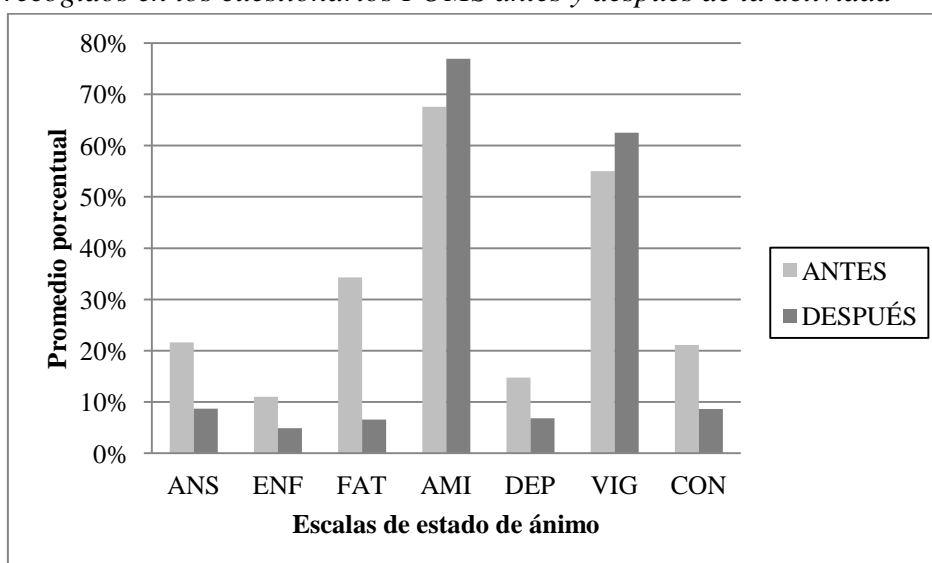
| Antes de la actividad | | | | | | | |
|--------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | ANS | ENF | FAT | AMI | DEP | VIG | CON |
| Sujeto/v. máx. | 24 | 24 | 20 | 28 | 32 | 20 | 20 |
| <i>s1</i> | 15 | 2 | 8 | 18 | 3 | 10 | 7 |
| <i>s2*</i> | 7* | 0* | 0* | 18* | 0* | 16* | 4* |
| <i>s3</i> | 10 | 11 | 8 | 26 | 12 | 18 | 6 |
| <i>s4</i> | 2 | 2 | 7 | 16 | 3 | 7 | 2 |
| <i>s5</i> | 3 | 0 | 3 | 22 | 0 | 17 | 0 |
| <i>s6</i> | 4 | 1 | 5 | 22 | 0 | 20 | 6 |
| <i>s7</i> | 1 | 0 | 1 | 23 | 0 | 15 | 1 |
| <i>s8</i> | 4 | 0 | 4 | 21 | 1 | 12 | 1 |
| <i>s9</i> | 4 | 0 | 8 | 24 | 0 | 15 | 6 |
| <i>s10</i> | 9 | 0 | 9 | 20 | 4 | 8 | 7 |
| <i>s11</i> | 5 | 4 | 6 | 20 | 2 | 6 | 1 |
| <i>s12</i> | 8 | 4 | 11 | 14 | 9 | 6 | 9 |
| <i>s13</i> | 6 | 5 | 6 | 4 | 12 | 0 | 4 |
| <i>s14*</i> | 10* | 11* | 20* | 15* | 24* | 7* | 6* |
| <i>s15</i> | 9 | 4 | 11 | 10 | 9 | 12 | 7 |
| <i>s16</i> | 2 | 6 | 8 | 23 | 4 | 9 | 10 |
| <i>s17</i> | 8 | 2 | 8 | 10 | 4 | 7 | 9 |
| <i>s18</i> | 3 | 3 | 9 | 23 | 10 | 10 | 6 |
| <i>s19</i> | 2 | 0 | 3 | 21 | 0 | 17 | 0 |
| <i>s20</i> | 0 | 1 | 6 | 27 | 1 | 11 | 0 |
| <i>s21</i> | 2 | 2 | 9 | 19 | 6 | 5 | 1 |
| <i>s22</i> | 0 | 0 | 1 | 20 | 0 | 14 | 0 |
| Promedio | 5,2 | 2,6 | 6,9 | 18,9 | 4,7 | 11,0 | 4,2 |
| P. Porcentual | 22% | 11% | 34% | 68% | 15% | 55% | 21% |
| Después de la actividad | | | | | | | |
| | ANS | ENF | FAT | AMI | DEP | VIG | CON |
| Sujeto/v. máx. | 24 | 24 | 20 | 28 | 32 | 20 | 20 |
| <i>s1</i> | 4 | 2 | 4 | 20 | 0 | 16 | 1 |
| <i>s2*</i> | 7* | 10* | 2* | 18* | 6* | 7* | 4* |
| <i>s3</i> | 4 | 3 | 4 | 27 | 8 | 15 | 8 |
| <i>s4</i> | 0 | 0 | 0 | 26 | 1 | 11 | 0 |
| <i>s5</i> | 1 | 0 | 0 | 25 | 0 | 19 | 1 |
| <i>s6</i> | 3 | 0 | 0 | 25 | 0 | 20 | 3 |
| <i>s7</i> | 1 | 0 | 1 | 26 | 0 | 15 | 0 |
| <i>s8</i> | 0 | 0 | 0 | 26 | 1 | 15 | 2 |
| <i>s9</i> | 2 | 0 | 0 | 28 | 0 | 20 | 0 |
| <i>s10</i> | 1 | 0 | 0 | 25 | 1 | 10 | 1 |
| <i>s11</i> | 1 | 0 | 0 | 25 | 0 | 14 | 1 |
| <i>s12</i> | 2 | 0 | 0 | 19 | 0 | 11 | 2 |
| <i>s13</i> | 1 | 1 | 4 | 5 | 4 | 0 | 0 |
| <i>s14*</i> | 13* | 6* | 5* | 21* | 20* | 9* | 7* |

| | | | | | | | |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|
| <i>s15</i> | 4 | 4 | 3 | 14 | 5 | 0 | 2 |
| <i>s16</i> | 0 | 0 | 0 | 22 | 0 | 14 | 0 |
| <i>s17</i> | 1 | 0 | 4 | 12 | 0 | 2 | 1 |
| <i>s18</i> | 1 | 0 | 2 | 20 | 2 | 14 | 5 |
| <i>s19</i> | 0 | 0 | 0 | 23 | 0 | 19 | 0 |
| <i>s20</i> | 0 | 0 | 0 | 28 | 0 | 19 | 0 |
| <i>s21</i> | 0 | 0 | 0 | 18 | 0 | 12 | 0 |
| <i>s22</i> | 0 | 0 | 0 | 21 | 0 | 13 | 0 |
| Promedio | 2,1 | 1,2 | 1,3 | 21,5 | 2,2 | 12,5 | 1,7 |
| P. Porcentual | 9% | 5% | 7% | 77% | 7% | 63% | 9% |

Nota. Los valores que aparecen en la columna de cada una de las siete escalas de estado de ánimo (ANS = ansiedad; ENF = enfado; FAT = fatiga; AMI = amistad; DEP = depresión; VIG = vigor; CON = confusión) corresponden a la suma de valores que cada sujeto atribuyó a las 42 emociones del cuestionario (repartidos entre las escalas correspondientes). Debajo de las escalas de ánimo (*v. máx.* = valor máximo) se indica en cursiva la puntuación máxima que se puede obtener para cada escala de estado de ánimo. Se calculó la media entre todos los valores de los sujetos para cada escala (**Promedio**), y se calculó su valor porcentual para poder comparar todas las escalas entre sí (**P. Porcentual**). Los valores resaltados con un asterisco (*) corresponden a sujetos que mostraron tener una tendencia contradictoria al promedio de toda la muestra.

Figura 12

Representación gráfica de los promedios porcentuales obtenidos a partir de los valores recogidos en los cuestionarios POMS antes y después de la actividad

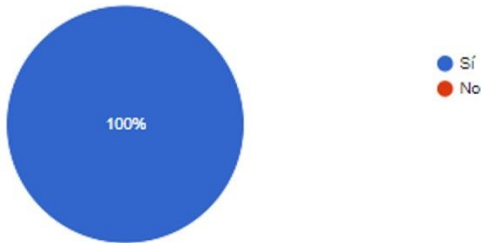


Nota. Elaboración propia a partir de *Microsoft Excel*.

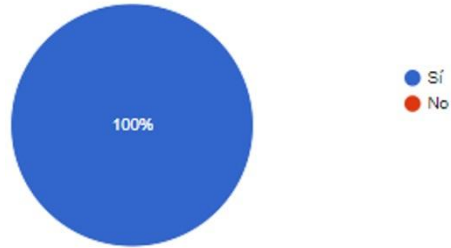
Figuras 13, 14, 15 y 16

Representación gráfica de las respuestas a la 24ª, 25ª, 27ª y 28ª preguntas del formulario (de izquierda a derecha y arriba abajo)

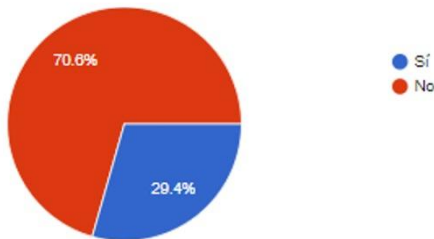
¿Sentiste que algunas de tus emociones/sentimientos cambiaron durante/tras la actividad? 17 responses



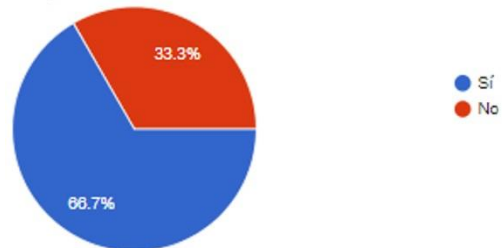
¿Fuiste capaz de sentir y poner nombre a las emociones en tu interior? 17 responses



¿Te sentiste desbordada/o por alguna emoción en concreto? 17 responses



En caso afirmativo, ¿pudiste gestionar (equilibrar) esa emoción a través del contacto con la naturaleza? 6 responses



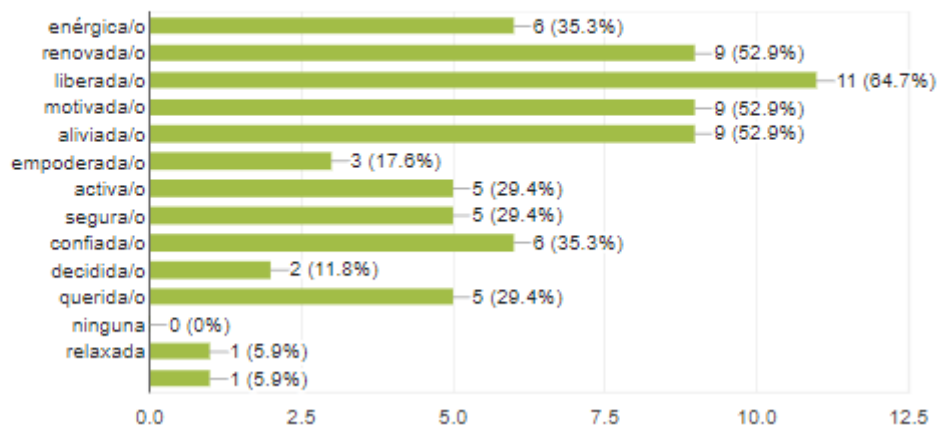
Nota. Elaboración propia a partir de Google Forms.

Figura 17

Representación gráfica de las respuestas a la 32ª pregunta del formulario

Me siento más ... después de la actividad. (selecciona todas las que consideres)

17 responses



Nota. La última barra de la figura 17 hace referencia a “tensa/o, agobiada/o y triste”.
Elaboración propia a partir de Google Forms.

Tabla 9

Respuestas a la 26ª pregunta del formulario

| Pregunta: |
|--|
| <i>¿Qué emociones / sentimientos cambiaron durante / tras la actividad?</i> |
| Sensación de recuerdos y nostalgia. |
| Estaba agitado/a y nervioso/a de la caminata anterior, y con la actividad me relajé. |
| La manera de canalizar las emociones negativas que me venían a la cabeza. |
| Felicidad, confianza, armonía. |
| Tristeza, amargura. |
| Sentirme cada vez más descentrado/a de mí mismo/a y más parte de la naturaleza. |
| Bienestar mutuo y empatía con los demás. |
| Morriña. |
| Conexión con mi infancia. |
| Me cambió el humor, me puse más contento/a. |
| Los nervios, la tristeza y el enfado (y sus sinónimos) se redujeron. |
| Tranquilidad y calma. |
| Tranquilidad y confianza. |
| Rabia e ira por tranquilidad y sosiego. |
| Pasé de estar animado/a a triste, para finalizar con algo de tensión. |
| El sentimiento de la luz mientras tenía los ojos cerrados. Me pareció que estaba entrando en otra dimensión. En esos momentos tenía la mente ausente de cualquier preocupación. Me sentía absolutamente aislado/a de todo, solo conmigo mismo/a pero tampoco tenía ningún pensamiento concreto sobre mí. |
| Desgano transmutó a energía. |

Nota. La información de esta tabla complementa aquella de la figura 14. Elaboración propia a partir de *Google Forms*.

6.5. Figuras y tablas relativas a la primera parte de la discusión (3.3.1)

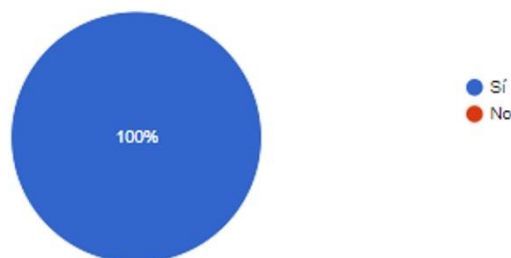
Figuras 18 y 19

Representación gráfica de las respuestas a la 4ª y 5ª preguntas del formulario

¿Considerarías que durante esta actividad te acercaste más al medio natural que te rodeaba? 17 responses



¿Te resultó de utilidad la actividad realizada? 17 responses

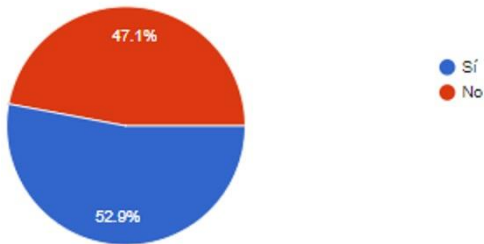


Nota. Elaboración propia a partir de *Google Forms*.

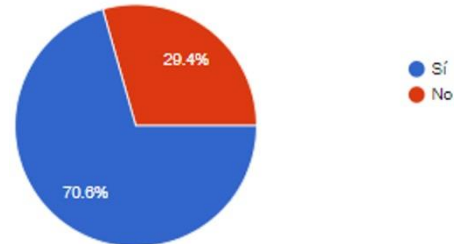
Figura 20 y 21

Representación gráfica de las respuestas a la 9ª y 10ª preguntas del formulario

¿Sentiste que tu mente no cesaba de bombardearte y distraerte con pensamientos? 17 respuestas



¿Pudiste liberarte completamente de tus pensamientos en algún momento de la actividad? 17 respuestas



Nota. Elaboración propia a partir de Google Forms.

Figuras 22 y 23

Representación gráfica de las respuestas a la 16ª y 17ª preguntas del formulario

¿Qué parte te agradó más de la actividad? 17 respuestas



¿Qué parte te agradó menos de la actividad? 17 respuestas



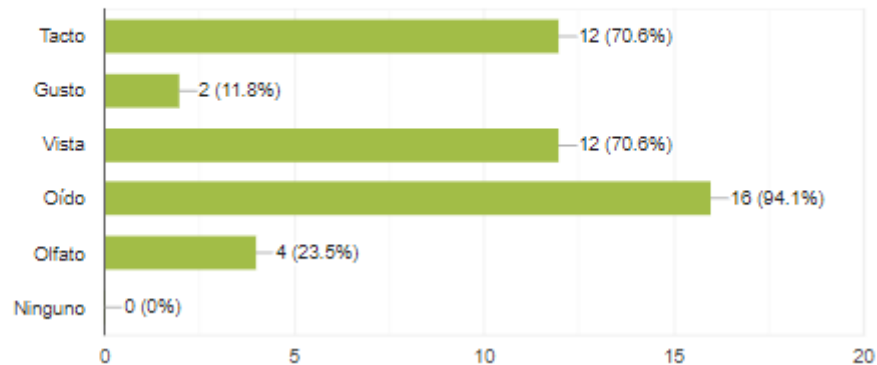
Nota. Elaboración propia a partir de Google Forms.

Figura 24

Representación gráfica de las respuestas a la 29ª pregunta del formulario

¿Te ayudó a relajarte alguna de las conexiones establecidas a través de tus sentidos? (selecciona todas las que consideres)

17 respuestas



Nota. Elaboración propia a partir de Google Forms.

Tabla 10*Respuestas a la 30ª pregunta del formulario*

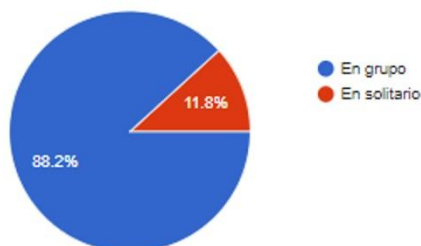
| Pregunta: | |
|--|--|
| <i>¿Podrías mencionar qué elementos de la naturaleza se conectaron mejor con cada uno de estos sentidos?</i> | |
| Tacto | Sentir la madera en mis manos. El tacto del musgo. El calor del sol. El contacto con la tierra. La hierba húmeda. El tacto del viento en la cara. |
| Gusto | Comer mandarina. |
| Vista | Ver los árboles, desde la raíz hasta la copa. El verdor. La mezcla de colores. Ver pequeños movimientos e insectos. El movimiento de las ramas de los árboles. La forma de los árboles y sus ramas. Ver la cáscara de las castañas. Observar pequeños animales. Apreciar el paisaje. |
| Oído | El sonido del viento. Escuchar los sonidos del monte. El canto de las aves. El crujir de los árboles. El silencio de la naturaleza. El sonido del agua. El crujir de nuestras pisadas. El movimiento de los árboles. El zumbido de los insectos. |
| Olfato | El olor de la vegetación. El olor a tierra. |
| Otros | Sentir la vitalidad de las plantas. El sentimiento de dinamismo y vitalidad del agua corriente. El medio físico en sí. |

Nota. La información de esta tabla complementa aquella de la figura 24. Elaboración propia a partir de *Google Forms*.

Figuras 25 y 26*Representación gráfica de las respuestas a la 21ª y 11ª preguntas del formulario*

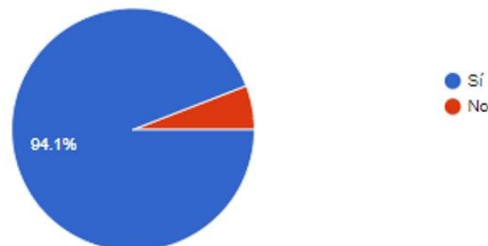
¿Preferirías hacer este tipo de actividad...?

17 respuestas



¿Te sentiste cómoda/o durante el paseo libre en solitario, sin rumbo?

17 respuestas



Nota. En la respuesta a la 12ª pregunta, que complementa a la figura 26, se indicó que la respuesta negativa se debe a que la persona sintió tristeza e incomodidad durante la parte realizada en solitario. Elaboración propia a partir de *Google Forms*.

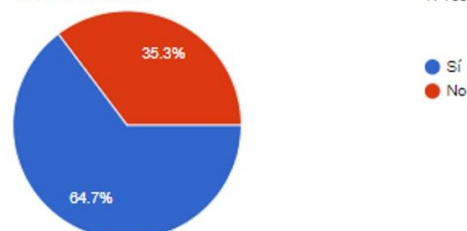
Figuras 27 y 28

Representación gráfica de las respuestas a la 1ª y 3ª preguntas del formulario

¿Con cuanta frecuencia estás en contacto directo con la naturaleza? 17 respuestas



¿Habías experimentado anteriormente en la naturaleza las mismas sensaciones que experimentaste durante esta actividad? 17 respuestas



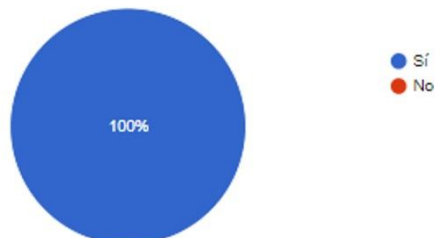
Nota. Elaboración propia a partir de *Google Forms*.

6.6. Figuras y tablas relativas a la segunda parte de la discusión (3.3.2)

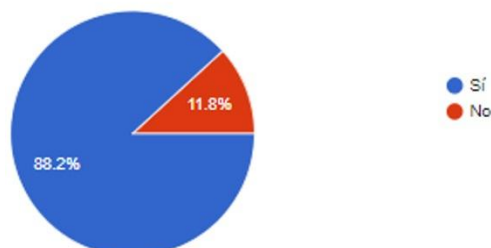
Figuras 29 y 30

Representación gráfica de las respuestas a la 35ª y 36ª preguntas del formulario

¿Fuiste capaz de comprender las emociones de otras personas? 17 respuestas



¿Te identificaste con las emociones de otras personas? 17 respuestas



Nota. Elaboración propia a partir de *Google Forms*.

Tabla 11

Respuestas a la 37ª y 38ª preguntas del formulario

| Preguntas: |
|--|
| ¿Qué/Cómo te sentiste por dentro al escuchar las emociones y reflexiones de otras personas? ¿Qué emociones se generaron/despertaron hacia esas personas? |
| Me resultó curioso coincidir tan poco con el resto del grupo. |
| Cercano al resto del grupo, una conexión. |
| Puedo sentir sus emociones e imaginarlas. |
| Sentí que compartíamos un código común de comunicación. |
| Me sentí identificado/a. |
| Me sentí comprendido/a. |
| Asombrado/a con otras emociones. |
| En general, al escuchar las reflexiones de otras personas me llevaban a realizar una búsqueda interior para saber si también había llegado a experimentar las mismas emociones que el resto y con qué elementos las relacionaba. |

- Me gustó, me hizo sentir más conectado/a con el resto de personas.
- Comprensivo/a.
- Representado/a.
- Algo angustiado/a.
- Que comparto el mundo, que puedo convivir con el resto en armonía, que juntos/as podemos hacer un mundo mejor.
- Normal.
- Sentí amor y cariño.
- Sentí igualdad.
- Sentí empatía.
- Sentí simpatía.
- Sentí interés por los demás.
- Sentí complicidad.
- Sentí compasión.
- Sentí ganas de consolar a otras personas.
- Sentí reconocimiento.
- Sentí amistad.

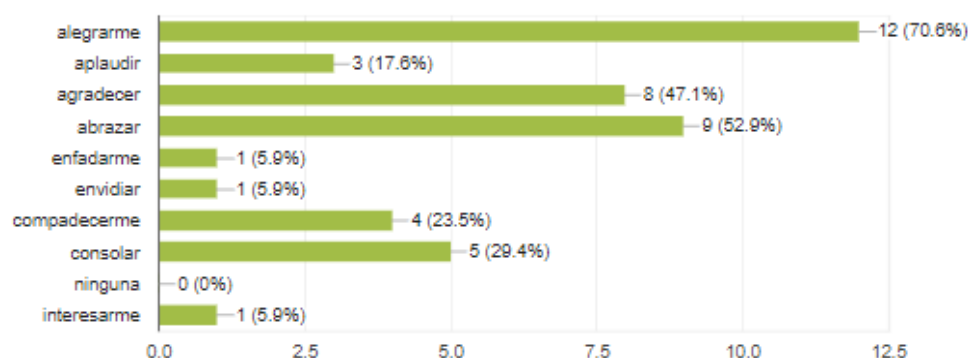
Nota. Elaboración propia a partir de *Google Forms*.

Figura 31

Representación gráfica de las respuestas a la 39ª pregunta del formulario

Sentí la necesidad de... por/con/a otra(s) persona(s). (selecciona todas las que consideres)

17 respuestas



Nota. Elaboración propia a partir de *Google Forms*.

Figuras 32 y 33

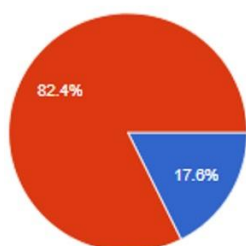
Representación gráfica de las respuestas a la 40ª y 41ª preguntas del formulario

¿Te resultó costoso comprender/identificar las emociones del cuestionario?

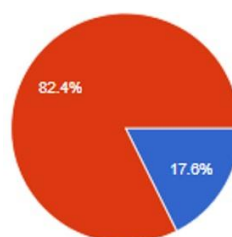
17 respuestas

¿Hubo alguna emoción que desconocieras previamente?

17 respuestas



● Sí
● No



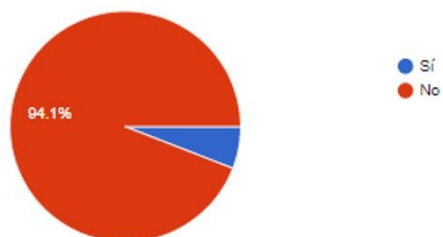
● Sí
● No

Nota. En la 42ª pregunta se nombran las emociones vigoroso/a, olvidadizo/a y sensato/a. Elaboración propia a partir de *Google Forms*.

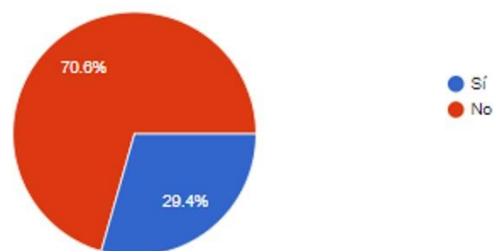
Figuras 34 y 35

Representación gráfica de las respuestas a la 43ª y 45ª preguntas del formulario

¿Te pareció demasiado abstracta alguna de las emociones del cuestionario?
17 respuestas



¿Tuviste la impresión de que alguna de las emociones se repetía o resultaba redundante?
17 respuestas



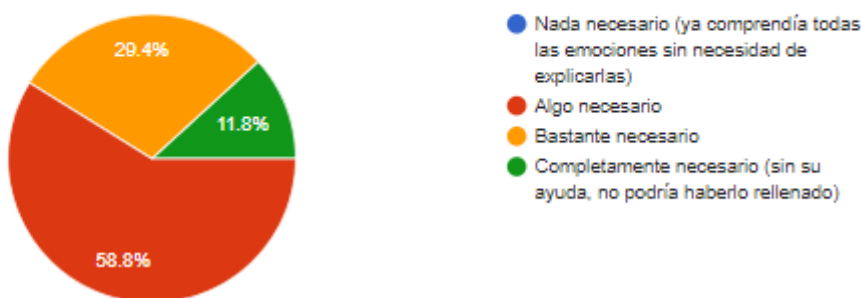
Nota. En respuesta a la 46ª pregunta (que complementa a la figura 35), las emociones mencionadas son "de los nervios" y aquellas de la de escala de vigorosidad, siendo que resultaron ser muy parecidas para algunas personas. Elaboración propia a partir de Google Forms.

Figura 36

Representación gráfica de las respuestas a la 47ª pregunta del formulario

¿Cómo de necesario te resultó el Emocionario para poder rellenar el cuestionario?

17 respuestas

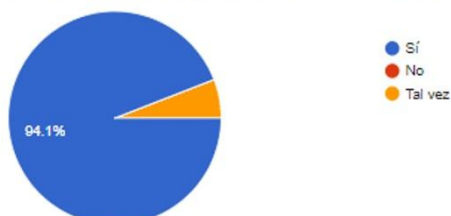


Nota. Elaboración propia a partir de Google Forms.

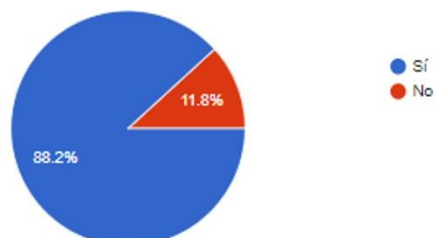
Figuras 37 y 38

Representación gráfica de las respuestas a la 48ª y 50ª preguntas del formulario

¿Consideras que la educación emocional resulta tan importante como otras asignaturas troncales (matemáticas, lenguas, ciencias naturales, historia...) en el sistema educativo?
17 respuestas



¿Consideras que la educación emocional que recibiste en diversas etapas educativas fue insuficiente/ausente?
17 respuestas



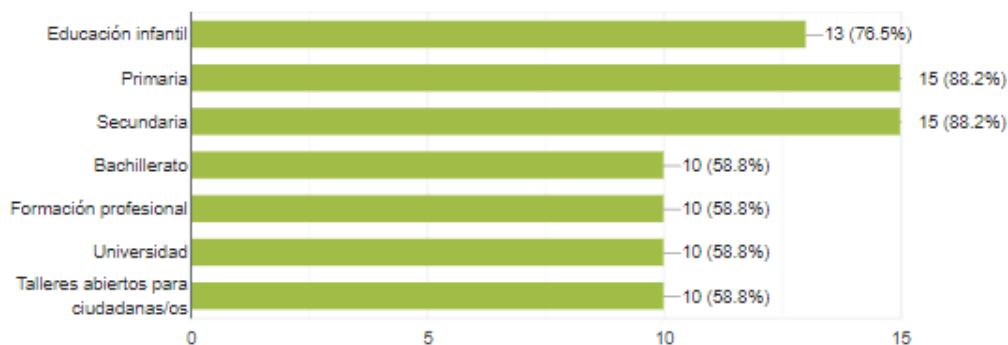
Nota. Elaboración propia a partir de Google Forms.

Figura 39

Representación gráfica de las respuestas a la 51ª pregunta del formulario

En caso afirmativo, ¿cuándo considerarías oportuno trabajar la educación emocional?
(selecciona todas las que consideres)

17 respuestas



Nota. Elaboración propia a partir de *Google Forms*.

Tabla 12

Respuestas a la 49ª pregunta del formulario

Pregunta (continuación de Figura 37):

¿Podrías explicar brevemente tu razonamiento?

Muchas veces el sistema pretende que entendamos cifras y datos como si fuésemos máquinas, pero en ningún momento se trabaja para conocernos a nosotros/as mismos/as.

Es necesario enseñar a los más pequeños a gestionar sus propias emociones.

Considero tan importante o incluso más la educación emocional para ser capaces de conocernos a nosotros/as mismos/as y saber adecuar nuestras respuestas emocionales a diversas situaciones en las que nos encontremos.

Creo que es necesario y difícil entender tus emociones y cómo controlarlas. La expresión emocional te afectará a ti mismo y a las personas que te rodean. Si pueden entenderse y ayudarse mutuamente, esto ayudará en gran medida a algunas emociones negativas y podrá compartir emociones positivas. Además, ahora todos tienen su propio estrés, lo que puede ayudarnos a aliviarlo.

Me parece importante, porque tiene que ver con nuestro bienestar como personas, con aprender a reconocer y comprender nuestras emociones y ponerlas en relación con el medio y con los demás; porque es valioso a lo largo de la vida, dado que a menudo somos unos/as grandes desconocedores/as de nosotros/as mismos/as.

La comprensión de uno/a mismo/a y cómo afecta lo que pasa alrededor ayuda a formar la personalidad y, por tanto, a rendir mejor en el plano personal y profesional.

Creo que intentar controlar tus propias emociones y saber identificarlas es necesario para todos los seres.

Necesita más estudio y normativa para adaptarla a los diferentes niveles escolares.

Aprender a gestionar nuestras emociones y conflictos internos nos proporciona mejor salud, mejores relaciones personales, más confianza en nosotros/as mismos/as, por lo que estaríamos más tranquilos/as y más felices.

Creo que es importante en todos los ámbitos ser capaz de conocer tus propias emociones, reconocerlas y gestionarlas de la manera adecuada.

La educación emocional acciona el lado derecho del cerebro, promoviendo un aprendizaje más profundo.

Porque a veces atendemos demasiado a aspectos ajenos a nosotros/as mismos/as, y es necesario a veces conocerse a uno/a mismo/a.

Aprendemos con emociones siempre, y conforme esas emociones vamos profundizando en lo que conocemos. No es lo mismo aprender llorando y con miedo que aprender riendo, gozando y queriendo. Nuestros sentimientos son tan importantes como nuestros razonamientos. Y aprendemos para ser mejores y más felices, no pasa ser peores y más infelices. Y aprendemos porque necesitamos aprender, no sólo con la cabeza, sino también con el corazón y las manos, como ya defendía Pestalozzi, nada menos que a finales del siglo XVIII. La educación emocional no se acaba de descubrir ahora, pero frente a los que creen que aprender es un asunto de tecnología, hay que reivindicar que es, también al menos, un asunto amoroso, de ideales morales, de vida, de afectos y sentimientos, no solo de interés, tecnología y razón pura; de selección y clasificación de personas.

Los procesos a la base de aprendizaje contempla lo afectivo y sus indicadores. Tan importante como lo cognitivo, lingüístico, semántico y kinestésico.

Nota. La información de esta tabla complementa aquella de la figura 37. Elaboración propia a partir de *Google Forms*.

Tabla 13

Respuestas a la 52ª pregunta del formulario

Pregunta:

¿Te gustaría compartir alguna idea o propuesta breve para implementar mejor la educación emocional en el sistema educativo?

Añadirlo al currículo para incluirlo de manera ordinaria en el ámbito educativo formal. Creo que deberíamos prestar atención a un problema en la educación emocional. Todos/as somos diferentes. Algunas personas son muy sensibles a las emociones y tienen la capacidad de empatía. Algunas personas carecen por completo de esta capacidad. No sé cómo educar a diferentes personas, pero creo que esto es lo que necesita atención.

A través de las asambleas coordinadas eficazmente por el docente, el cual identifique las necesidades del grupo e individuales y dedique tiempo a trabajarlas. Para eso, hace falta más tiempo en la jornada escolar, o reducir tiempo en otras áreas.

En general, considero que se debe mejorar el valor que se le da y tenerla en cuenta en todos los ámbitos educativos, no como ella en sí misma de manera aislada sino integrándola, teniendo en cuenta su relación e importancia en relación a todas las áreas educativas y con la vida en general.

Como asignatura obligatoria 1 hora mensual como mínimo, y si funciona (ya que entiendo que dependerá del/la docente la efectividad o productividad del curso) añadirla en más espacio horario.

Claro está que la educación emocional es para todas las etapas de la vida, pero si está ausente de la educación obligatoria y general, podemos hacer mucho daño a las personas jóvenes. Por ejemplo, no podemos pensar en una sociedad muy igualitaria entre hombres y mujeres, si no estamos atentos a combatir el machismo entre los niños. Si queremos una juventud no machista, no podemos empezar a educar a los jóvenes en la igualdad cuando cumplen 18 años, hay que hacerlo desde la escuela infantil. Muchos de los hábitos, ideas y sentimientos que tenemos las personas se forman antes de los 16 años, y es ahí donde la educación emocional debe tener más importancia; no como asignatura, ni como contenido, ni siquiera transversal, sino como actitud en el profesorado, en el ambiente general de los centros educativos, en lo que se hace en las aulas, en las decisiones que deben adoptar los maestros y maestras en su relación con

los niños y adolescentes. El profesorado debe ser siempre educador, no una panda de burócratas que se dedican a clasificar a los niños como si fuese ganado: los más listos, los más torpes, los más perezosos, los que son buenos para las matemáticas, o para la ingeniería, o como se dice ahora con mucha pedantería, los niños que tienen "altas capacidades". Detrás de cada niño y de cada estudiante, hay una persona que siente y tiene deseos de vivir una buena vida, y alguien que se llame profesor/a debe tener siempre en la cabeza que hay algo más allá de lo que se enseña. Ayudar, ser empático, ser dialogante, compartir la vida durante un tiempo y sentir simpatía y la singularidad de cada cual ante el aprendizaje; es algo que pasa a los profesores cuando intentamos que un estudiante aprenda algo.

Meditación, baños de bosque, yoga, pensamiento lateral, mindfulness.

Nota. Elaboración propia a partir de *Google Forms*.

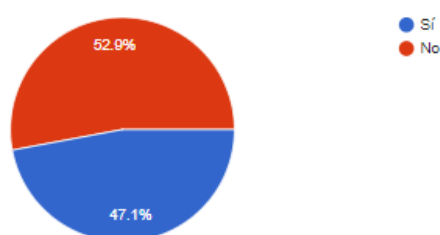
6.7. Figuras y tablas relativas a la tercera parte de la discusión (3.3.3)

Figura 40

Representación gráfica de las respuestas a la 33ª pregunta del formulario

¿Compartiste con el grupo alguno de los procesos emocionales experimentados?

17 responses



Nota. Elaboración propia a partir de *Google Forms*.

Tabla 14

Respuestas a la 34ª pregunta del formulario

Pregunta (continuación de Figura 40):

En caso afirmativo, ¿cómo te sentiste al compartirlo?

Me gustó mucho el debate en grupo en el que comparamos emociones sentidas.
Bienestar, te hace sentir parte de un grupo que tiene unas prioridades similares a las tuyas.
Bien, me daba un poco de vergüenza, pero bien.
Feliz de poder hacerlo y de escuchar los suyos.
Mi conexión con la infancia y los impulsos que sentí.
Muy cómodo/a, algunas personas se sentían igual.
Al compartirlos me gustó apreciar como todos habíamos tenido procesos diferentes y que el resultado al que llegamos fue una mejora en general de nuestra gestión emocional, y en tener una mayor predisposición de cara a este tipo de actividades.

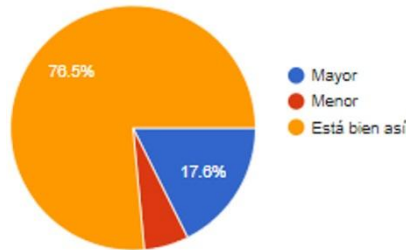
Nota. La información de esta tabla complementa aquella de la figura 40. Elaboración propia a partir de *Google Forms*.

6.8. Figuras y tablas relativas a la cuarta parte de la discusión (3.3.4)

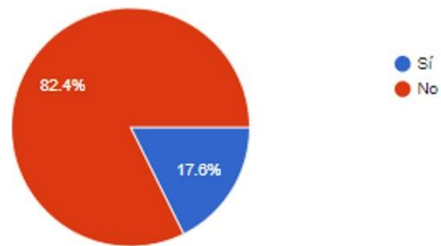
Figuras 41 y 42

Representación gráfica de las respuestas a la 18ª y 19ª preguntas del formulario

¿Te hubiera gustado que la duración de la actividad fuera...? 17 respuestas



¿Consideras que la actividad debería haber estado más guiada? 17 respuestas

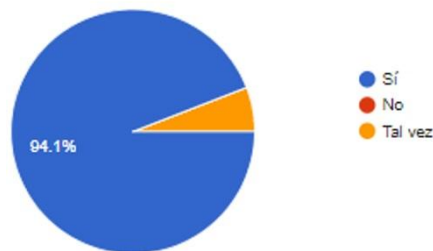


Nota. Se sugirió que fuese más guiada en la caminata y meditación, para que no afecte tanto el recuerdo negativo del principio. Elaboración propia a partir de Google Forms.

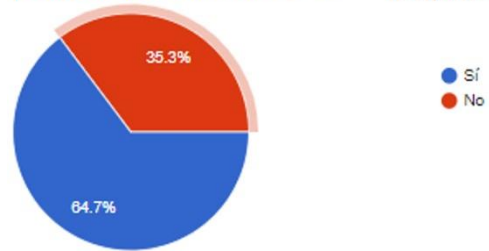
Figuras 43 y 44

Representación gráfica de las respuestas a la 22ª y 31ª preguntas del formulario

¿Volverías a repetir este tipo de actividad? 17 respuestas



¿Te ayudó expresar por escrito la información que obtuviste sobre el medio y cómo ésta pudo transformar tus emociones? 17 respuestas



Nota. Elaboración propia a partir de Google Forms.

Tabla 15

Respuestas a la 23ª pregunta del formulario

Pregunta:

¿Te gustaría compartir alguna breve sugerencia de mejora para la actividad?

Considero que a mi forma de entender la actividad, ésta ha sido óptima para obtener los objetivos que pretendías. En mi caso, he conseguido poner en blanco mis pensamientos y poder conectar de esa forma tan particular con la naturaleza. ¡Enhorabuena!

Nada en particular, me gustó muchísimo y me sentí de maravilla; fue lindo tener unas primeras explicaciones y después poder continuar solos/as y confiar en la naturaleza y en nosotros/as mismos/as. Gracias.

Realizar una ruta quizá más fácil o corta.

En la parte de relajación (meditación vipassana) me gustaría que fuera más larga y con más tiempo para relajarse.

Durante la caminata, al pasar las tarjetas obligaba a pararse en algunos lugares complicados para el tránsito, por lo que las daría en lugares concretos para que el grupo no se segmente.

Estuvo muy bien, no sabría cómo mejorarla. Fueron momentos muy mágicos.

Después de la ponencia grupal, una respiración consciente para sellar.

Nota. Elaboración propia a partir de Google Forms.