

Pedagogías alternativas y bienestar: una revisión sistemática¹

Miguel MarticorenaUniversidad de Santiago de Chile (Chile) ✉ **Diana Pasmanik**Universidad de Santiago de Chile (Chile) ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/rced.83198>

Recibido: Julio 2022 / Evaluado: Diciembre 2022 / Aceptado: Enero 2023

Resumen: Este estudio es una revisión sistemática de la literatura publicada desde el año 2018 a junio 2022 acerca del bienestar y el bienestar subjetivo y las pedagogías alternativas, respecto de los estudiantes preescolares y escolares. Cumple con el propósito de caracterizar la investigación sobre bienestar y bienestar subjetivo y educación alternativa en cuanto a la definición de bienestar y bienestar subjetivo a las que adscriben los artículos sobre la materia en las bases de datos Web of Science y Scopus. La muestra final la componen 22 artículos distribuidos en dos tipos de pedagogías alternativas: Montessori y Escuela Bosque. El concepto de bienestar mostró una variedad de connotaciones. Incluyen desde su presentación a partir de definiciones preexistentes en la literatura especializada, hasta simplemente su mención sin mayor explicación. En general, se le entiende como bienestar socioemocional, en ambas pedagogías, coincidiendo con uno de los sellos distintivos de la educación alternativa. El bienestar subjetivo muestra una presencia muy reducida, asociada a definiciones preexistentes. Se detectó un número creciente de publicaciones teóricas y empíricas sobre educación alternativa durante los últimos cinco años, denotando un mayor interés por este tipo de educación y sus posibilidades. Los resultados sugieren la conveniencia de seguir desarrollando investigación en esta temática.

Palabras clave: escuela alternativa; bienestar; salud mental; desarrollo del niño

ENG Alternative pedagogies and well-being: a systematic review

Abstract: This study is a systematic review of literature published from 2018 to June 2022 about wellbeing and subjective wellbeing, and alternative pedagogies, with respect to preschool and school students. It accomplishes the purpose of characterizing research on wellbeing and subjective wellbeing and alternative education in relation to the definitions of wellbeing and subjective wellbeing adhered by articles published found in Scopus and the Web of Science databases. The final sample is composed of 22 articles distributed in two types of alternative pedagogies: Montessori and Forest School. The definition of wellbeing showed various connotations, ranging from its presentation based on preexisting definitions within specialized literature, to its sole mention without further explanation. It is generally understood as socioemotional wellbeing, in both pedagogies, coinciding with one of the distinctive hallmarks of Alternative Education. Subjective wellbeing showed a very reduced presence, associated with preexistent definitions. An increasing number of theoretical and empirical publications about Alternative Education were detected during the last five years, denoting a greater interest for this kind of education and its possibilities. These results show the convenience of continuing development of research in this subject.

Keywords: alternative school; well-being; mental health; child development

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 3.1. Educación Montessori. 3.2. Escuela Bosque 3.2.1 Artículos empíricos. 3.2.2 Artículos teóricos. 3.3. Análisis transversal, enfocado en la definición de bienestar. 4. Discusión. 5. Conclusión. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Marticorena, M.; Pasmanik, D. (2024). Pedagogías alternativas y bienestar: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación* 35(2), 351-362

¹ Este artículo constituye un requisito de titulación del Doctorado en Estudios Americanos y forma parte de un trabajo de tesis mayor.

1. Introducción

Al realizar una mirada panorámica de la educación contemporánea, se aprecia un grupo creciente de instituciones educativas que trabajan a partir de estándares y supuestos distintos a la mayoría de ellas, priorizando áreas históricamente postergadas, como el desarrollo afectivo y social, el arte, la creatividad, la calidad de vida durante el proceso educativo, el bienestar subjetivo y la salud mental (Reimers y Chung, 2016). Ellas incluyen un subgrupo al cual se denomina genéricamente como pedagogías alternativas, cuyos orígenes se remontan a las primeras décadas del siglo XX, a partir de la llamada educación progresista y la escuela nueva liderada por figuras como Dewey, Piaget y Montessori entre otros.

En las últimas dos décadas este movimiento ha cobrado mayor presencia en muchos países, especialmente en América, Europa y Asia (Pintassilgo, 2020). Ayuste y Trilla (2005) se refieren a ellas como pedagogías transformadoras, puesto que -a diferencia de la educación tradicional- se orientan a la transformación del individuo y su contexto social, a partir de una mirada crítica de la sociedad contemporánea y sus modos de funcionamiento. Sin embargo, las pedagogías alternativas aún no cuentan con evidencia sólida suficiente para certificar su éxito educativo (Gentaz y Richard, 2022; Martín-Sánchez, 2021), lo que sugiere la necesidad de más investigación. Hoy en día, esto adquiere mayor relevancia a la luz de la Pandemia de COVID 19 que significó, especialmente durante 2020, largos períodos de cuarentena con clases online, afectando la calidad de vida de muchos estudiantes, su salud mental y su bienestar (Liang, 2020).

El bienestar es un tema de interés para las ciencias sociales y de la salud. El bienestar mental es utilizado por la OMS como complemento al concepto de salud mental, siendo entendido como un estado en el cual el individuo tiene conciencia de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, logra trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de contribuir a su comunidad (en Carvajal, *et al.*, 2015). Un campo alternativo lo constituye el bienestar subjetivo, que se refiere al grado de satisfacción experimentado por un individuo, que ha sido concebido desde dos perspectivas, una hedónica, referida a estados de placer y felicidad inmediato (Ryan y Deci, 2001), y otra eudaimónica, que privilegia la búsqueda del desarrollo pleno del sujeto, el sentido de vida y las posibilidades de realización personal (Zubieta, *et al.*, 2012). Sin embargo, posteriormente se ha planteado que estas dos perspectivas serían más complementarias que opuestas (Díaz *et al.*, 2015).

Publicaciones recientes sobre Educación Montessori (Lillard, 2018) y Escuela Bosque (Goodenough y Waite, 2020), sugieren que estos modelos alternativos están afectando favorablemente el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes, así como su bienestar. Este hecho destaca la importancia de ampliar la investigación en la asociación entre las pedagogías alternativas y el bienestar. Sin embargo, autores de la década de 2010 planteaban la existencia de una diversidad conceptual con respecto al bienestar infantil (Haque y Ahamed, 2016; Mashford-Scott *et al.*, 2012). Con el fin de analizar la situación del concepto de bienestar subjetivo en los artículos científicos que lo relacionan con las pedagogías alternativas, se realizó una revisión sistemática de la literatura especializada, cuyo objetivo fue caracterizar la investigación sobre bienestar, bienestar subjetivo y educación alternativa en cuanto a la definición a la que adscriben con respecto al bienestar y bienestar subjetivo.

2. Metodología

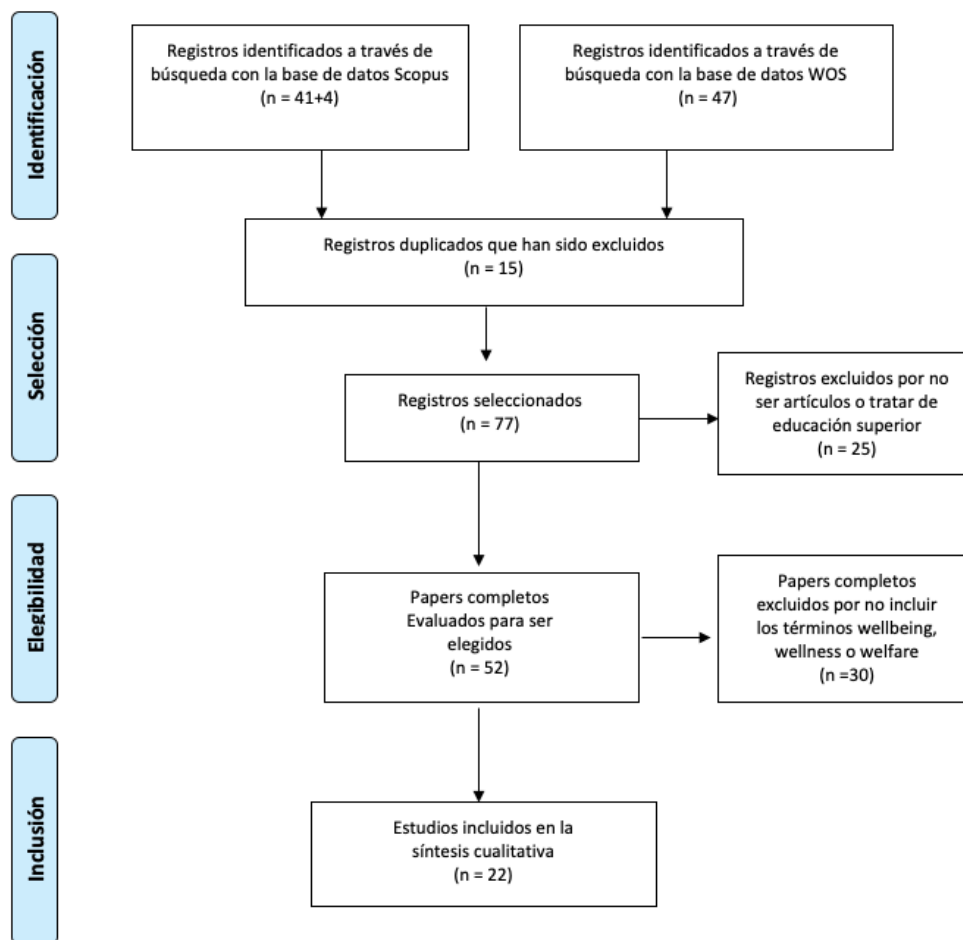
La presente investigación tuvo como objetivo general analizar aquellas publicaciones que establecen relaciones entre educación alternativa y bienestar o bienestar subjetivo y como objetivos específicos describir la definición utilizada de bienestar o bienestar subjetivo y establecer categorías a partir de las connotaciones o asociaciones con conceptos afines que fueron surgiendo durante el análisis.

La revisión se realizó recurriendo a las bases de datos Scopus y de la Web of Science. La búsqueda se realizó en cuatro etapas: identificación, selección, elegibilidad e inclusión (ver figura N°1).

Las primera y segunda etapa se comenzó con la búsqueda, primero en la base SCOPUS, con los términos de búsqueda "alternative pedagogy" OR "alternative pedagogies" OR "montessori pedagogy" OR "montessori education" OR "liberatory pedagogy" OR "free pedagogy" OR "forest school" (especificando que estos términos debían estar en el título de la publicación) AND "outcomes" OR "effects" AND NOT "higher education" (en el caso de estos dos últimos términos se especificó que el criterio de inclusión o exclusión debía considerar su presencia en el título, el abstract o las palabras claves), además se restringió la búsqueda a textos publicados durante los últimos cinco años (2018 y junio de 2022), obteniéndose 41 resultados. Posteriormente se realizó una búsqueda a partir de los mismos términos en la base Web of Science, arrojando un total de 47 publicaciones, lo que sumado con la anterior búsqueda totalizan 88 documentos. Además de la búsqueda en inglés, se realizó una búsqueda en español en ambas bases de datos a partir de los mismos términos de búsqueda, obteniendo solamente 4 resultados en la base Scopus y ninguno en Web of Science. Se llegó así a una cifra final de 92 publicaciones en la etapa de identificación. Cabe señalar que la utilización de los términos de búsqueda: "montessori pedagogy", "montessori education", "liberatory pedagogy", "free pedagogy" y "forest school" se determinó a partir de la revisión de literatura especializada que sugería una mayor presencia de estos modelos pedagógicos a nivel mundial (Pintassilgo, 2020; Martín-Sánchez, 2021).

A partir de la revisión de títulos y abstract se eliminaron 15 publicaciones duplicadas, seleccionándose 77, de las cuales se excluyeron 19 por corresponder a educación superior y 6 por no ser artículos, con lo cual quedaron 52. En una segunda revisión de textos completos se eligió 22 artículos en los que figuraban en su abstract o en su desarrollo los términos "Wellbeing", "Well-being", "Wellness" y "Welfare", (de mayor generalidad que subjective wellbeing), dejando fuera 32 por no cumplir con este criterio.

Figura 1. Flujo del proceso de selección de artículos



Nota. Fuente elaboración propia.

La cuarta etapa, consistió en el análisis de contenido cualitativo de los 22 artículos². A este análisis se le reconoce su capacidad para denotar contenido manifiesto y latente, mediante la reelaboración de los datos brutos y su aglutinación en conjuntos homogéneos en función de su sentido (Cáceres, 2003). Este trabajo fue realizado por ambos autores y las categorías son el resultado de un trabajo intersubjetivo, en tres etapas: primero, el análisis de cada artículo, en el que se categorizaron sus rasgos distintivos en una matriz, a partir de categorías emergentes. Segundo, el de los artículos organizados a partir de su modelo de pedagogía alternativa. Se hizo esta opción porque fue la variable que destacó como más relevante en cuanto a su efecto organizador y articulador de información. En la búsqueda se encontraron artículos de dos modelos pedagógicos: la Educación Montessori, con 4 artículos y la Escuela Bosque (Forest School) con 18. En una tercera etapa se realizó un análisis transversal, abarcando a ambas pedagogías alternativas, enfocado en la definición de bienestar. La presentación de los resultados y la discusión concomitante fue realizada en conjunto.

3 Resultados

Se presenta a continuación los resultados organizados por pedagogía alternativa y después la decantación del análisis transversal a los resultados de ambas pedagogías Montessori y Escuela Bosque, con respecto a los conceptos de bienestar y bienestar subjetivo.

3.1. Educación Montessori

La educación Montessori surge a principios del siglo veinte (1907) a partir de las investigaciones y experiencias educativas de la psiquiatra italiana María Montessori, quien elabora un modelo educativo a partir del supuesto de que "los niños se construyen a sí mismos" (p. 73) a partir de los elementos de su ambiente (Pla, *et al.*, 2005). Su método es fundamentalmente empírico, basándose en el entorno real y su principal objetivo es que los niños y niñas desarrollen al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente que resulte atractivo y motivante, distintivo de la pedagogía Montessori. Se estima que las instituciones educativas que la aplican actualmente superarían los 20.000 alrededor del mundo (Llorente, 2018).

Las cuatro publicaciones sobre la educación Montessori sometidas a análisis de contenido son todos artículos empíricos, tres se refieren a investigación desarrollada con métodos cuantitativos y sus resultados

² Ver bibliografía destacada con asterisco.

informan los efectos de este modelo educativo mediante la aplicación de escalas o cuestionarios. Uno investiga sobre su asociación con el bienestar en la adultez y dos sus efectos en niños y niñas (uno enfocado en preescolares y otro en preescolares y educación primaria). Proceden de Estados Unidos de Norteamérica, Francia y Suiza, respectivamente. Un cuarto artículo es señalado por sus autoras como un estudio descriptivo de casos enmarcado en el paradigma interpretativo. Su propósito es analizar “cómo los principios Montessori pueden beneficiar a todo niño” (Macià-Gual y Domingo-Peñafiel, 2021, p.175) y cómo se les considera en dos colegios de dos contextos diferentes, definidos según el nivel de ingresos de sus países (Burkina Faso y España).

La investigación en adultos está adscrita a la definición de bienestar de Ryff (2014) y se refiere a “cómo las personas piensan y sienten acerca de sus vidas” y también como “la experiencia sentida de salud, alegría y florecimiento” (Lillard *et al.*, 2021, p.1), correspondiendo a una definición de bienestar subjetivo. La indagación se realiza mediante un conjunto de escalas aplicadas a una muestra de 1905 adultos en la que aproximadamente la mitad consignan haber recibido educación Montessori en sus años escolares. Sus resultados sugieren que incluso dos años de educación Montessori incidirían en el bienestar en la adultez.

En las dos publicaciones relativas a población infantil, el bienestar no es definido, si no operacionalizado a través de los instrumentos de su medición. Denervaud *et al.*, (2019), emplean en un estudio transeccional comparativo de Educación Montessori y educación convencional con niños de 4 a 13 años (población preescolar y de educación primaria), para preescolares y hasta los 6 años de edad, el cuestionario “Sentimientos con respecto al colegio” (“Feelings about school”) de Lillard y Else-Quest (2006), y para niños mayores el cuestionario de Buss y Plomin (1984) en su medida de sociabilidad. El tema central de su investigación son las funciones ejecutivas. El bienestar percibido forma parte de los factores estudiados, junto con funciones de orden cognitivo. Concluyen que los preescolares con educación Montessori mostraron mejor bienestar, auto reportado mediante el instrumento “Sentimientos con respecto al colegio”, pero no ocurrió otro tanto con los estudiantes mayores de 6 años con el suyo, atribuyéndolo a la emergencia de conflictos socio cognitivos y el sesgo de la deseabilidad social susceptible de ocurrir en los cuestionarios auto reportados en niños y niñas mayores.

Courtier *et al.*, (2021) también emplean el cuestionario “Sentimientos con respecto al colegio” (“Feelings about school”), en una muestra de preescolares, en una versión adaptada del original, de autoría de Valeski y Stipek (2001). Combinan un diseño transeccional comparativo de niños y niñas de entornos Montessori y otros con educación convencional de 5 a 6 años de edad, con el seguimiento longitudinal por tres años de un grupo de preescolares. Indagan en el efecto de un currículo Montessori desarrollado con menores recursos -en cuanto materiales, extensión de los períodos de trabajo y cantidad de entrenamiento Montessori del profesorado- en una población preescolar en vulnerabilidad social. Entre sus conclusiones mencionan un efecto benéfico de la experiencia educativa Montessori en un conjunto de habilidades, entre otras, las habilidades sociales.

En el estudio de casos de Macià-Gual y Domingo-Peñafiel (2021), el bienestar es mencionado, pero no definido. No obstante, sus autoras se refieren a la definición de Reynolds *et al.*, (2007). El bienestar queda después subsumido en las metas de la educación, que pueden ser definidas como la promoción del desarrollo integral. En el caso de Burkina Faso, en los resultados emerge la preocupación por la preparación para la vida adulta en un contexto riesgoso y cambiante.

3.2. Escuela Bosque (Forest School)

La Escuela Bosque (Forest School) tiene su origen en Dinamarca (Knight, 2016). Su enfoque de aprendizaje se considera alternativo, pero logra integrar en su curriculum los planes de estudio tradicionales a fin de crear oportunidades para que los niños experimenten el aprendizaje fuera del aula. La Escuela Bosque como norma utiliza entornos naturales para involucrar a los niños en una variedad de actividades de aprendizaje centradas en el juego, destinadas a desarrollar sus habilidades de resolución de problemas, habilidades de cooperación, confianza, automotivación y autoestima (Connolly y Haughton, 2017).

La búsqueda arrojó 18 artículos, 12 empíricos, cuatro teóricos y dos informan una misma revisión sistemática. Su distribución geográfica comprende Canadá (3), Reino Unido, incluyendo Escocia (12) uno en Australia, uno en Dinamarca y otro en Turquía.

3.2.1 Artículos empíricos:

En nueve artículos la recogida de información se efectuó con métodos cualitativos. En otro, mediante una encuesta aplicada a una muestra reducida y analizada cuantitativamente y otros dos con métodos mixtos.

En la revisión en profundidad de los artículos se evidencia la presencia de diversas formas de definir el concepto de bienestar. Manner *et al.*, (2021), en su estudio cualitativo con base en entrevistas a ocho niñas adolescentes con factores de riesgo para su salud mental, que participaron en un programa de Escuela Bosque en Escocia, adscriben la definición de la Organización Mundial de la Salud (1948).

El único estudio que incorpora al bienestar en su título es el de Tiplady y Menter (2021). Los datos fueron obtenidos mediante métodos mixtos en 11 estudiantes de 11 y 12 años de edad. Luego, los resultados fueron comparados con la Escala de bienestar infantil de Stirling (Liddle y Carter, 2015 en Tiplady y Menter, 2021) para identificar cuáles estaban asociados con el bienestar de los niños. Concluyen que, si bien el impacto se observó para todos los jóvenes, fue significativo de manera diferenciada según el participante. Por ello, postulan que la Escuela Bosque facilitaría que cada uno se apropie de lo que necesita para su bienestar.

Boileau y Dabaja (2020) aplicaron una encuesta a pequeña escala a docentes de Escuelas Bosques (25 participantes), haciendo un primer acercamiento a las prácticas de esta modalidad educativa en Canadá. Se refieren al bienestar como una de las áreas que las orientaciones y textos para profesionales de Forest School señalan como beneficiadas por la Escuela Bosque, pero no se desplazan más allá.

Kemp (2020) se enfoca en indagar en las experiencias del personal docente de Escuela Bosque mediante un estudio cualitativo con base en entrevistas semiestructuradas. Si bien no propone una definición de bienestar, ni es este un objeto de su estudio, uno de los docentes plantea: "Todos los viernes voy al bosque, lo cual es fantástico para mi cordura y bienestar, es una de las razones por las que puedo pasar el resto de la semana la mayor parte del tiempo" (p. 6).

Harris (2021) informa un estudio con base a entrevistas sobre las percepciones de docentes de Escuela Bosque acerca del desarrollo en los niños en su relación con la naturaleza. Concluyen que los docentes perciben el valor del contacto con la naturaleza para el bienestar. Le reconocen su efecto relajante y su aporte a la superación de miedos y el despertar del aprecio por el entorno natural.

Button y Wilde (2019), en una investigación con métodos cualitativos, exploran las perspectivas de practicantes y estudiantes de educación de párvulos de Escuela Bosque. Concluyen que el juego en el entorno natural propio de la Escuela Bosque, con sus riesgos posibles, especialmente en edades tempranas, es una oportunidad de preparación para enfrentar los riesgos de la vida adulta. Al mismo tiempo, promueve el desarrollo socioemocional al proporcionar oportunidades a los niños y niñas de balancear la exposición al riesgo con la necesidad de seguridad.

Coates y Pimlott-Wilson (2019), en un estudio con base en entrevistas a 33 niños de escuelas primarias convencionales al término de un programa de Escuela Bosque de seis semanas, se refieren al juego como factor protector del bienestar físico y mental en la infancia. Mediante procedimientos cualitativos, identifican tres temas comunes: la ruptura con la rutina, aprender a través del juego y colaboración y trabajo en equipo. Concluyen proponiendo que la combinación de Escuela Bosque con educación convencional contribuye al desarrollo de habilidades sociales, cognitivas, emocionales y físicas, mediadas por el aprendizaje experiencial a través del juego.

Cudworth (2021) presenta los resultados de una indagación que realiza durante la capacitación de líderes de escuelas bosque con un grupo de estudiantes de educación. Concluye destacando la importancia de la Escuela Bosque para comprender la biodiversidad y las ideas ambientales, pero también para el desarrollo del bienestar psicológico y físico.

McCree *et al.*, (2018) son los autores de un estudio longitudinal con métodos mixtos, donde indagaron en el impacto de la Escuela Bosque en los logros escolares, el bienestar y la vinculación con la naturaleza de 11 estudiantes (de 5 a 7 años al inicio del estudio) considerados desaventajados sociales, conductuales o económicos. Adscriben a la definición de bienestar de Laevers (2005 en McCree *et al.*, 2018, p. 5), quien se refiere a este concepto como "...la sensación de estar en conformidad con uno mismo y estar libre de tensiones emocionales y esto a su vez se relaciona con confianza en sí mismo y autoestima".

Dilek y Atasoy (2020), en un estudio cualitativo de caso, realizado en Turquía con siete preescolares de familias vulnerables con el propósito de evaluar el impacto de un programa de Escuela Bosque, entienden el bienestar como una compleja conexión de la salud emocional, social, interpersonal, mental y física de los niños y jóvenes, que además interviene en el aprendizaje y en las experiencias de vida.

Trapasso *et al.*, (2018), mediante métodos mixtos, estudiaron a 59 niños de primaria con el fin de determinar si realizaban más actividad física en los días escolares que incluían sesiones de Escuela Bosque que en un día escolar, fuera regular o con una clase de Educación Física. No presentan una definición de bienestar, pero citan a O'Brien y Murray (2007), quienes se refieren al bienestar económico. La evaluación del bienestar es considerada como un objetivo secundario dentro de esta investigación. No obstante, en sus conclusiones incluyen el reporte de sus participantes, quienes manifestaron sentirse más felices y relajados.

Finalmente, Kemp y Pagden, (2019) indagan acerca del lugar de la Escuela Bosque en la educación primaria inglesa mediante entrevistas en profundidad a directivos seniors. No definen bienestar, pero plantean que la Escuela Bosque es concebida por una de sus entrevistadas como un respiro frente a las exigencias del currículo inglés, las que hacían cuestionarse acerca de los niveles de bienestar en el aula. Concluyen cuestionando el alcance de la Escuela Bosque cuando se la introduce como un programa en paralelo al resto del currículo, puesto que tendría un efecto compensador con respecto a las exigencias curriculares, pero no incidiría en una transformación a largo plazo.

3.2.2 Artículos teóricos:

Cerino (2021) se focaliza en el docente como un profesional reflexivo y crítico en la planificación cuidadosa de un entorno que favorezca la necesidad de independencia de los niños pequeños. El autor concibe la educación como un agente de liberación el cual sería clave para que el niño obtenga esa libertad y logre su independencia. No define bienestar, aunque lo entiende como un efecto esperado de este modelo educativo.

Murphy (2020) propone al modelo Bio-ecológico de Bronfenbrenner como marco para explorar la Escuela Bosque. Se refiere al bienestar como un beneficio de la Escuela Bosque planteando que el entorno natural en sí mismo mejora el bienestar psicológico, apoyando así el desarrollo cognitivo, físico y emocional de los niños.

Cudworth y Lumber (2021) relacionan la Escuela Bosque con la conexión con la naturaleza y la sensación de pertenencia a ella, que asocian con la salud, el bienestar e inclinaciones pro ambientales. A al hablar de

bienestar, se refieren a los estudios de Russell *et al.*, (2013) quienes consideran que el bienestar subjetivo representa las evaluaciones autoinformadas del bienestar individual general.

En el estudio de Barrable y Arvanitis (2019), sus autores señalan que el bienestar implica la satisfacción de necesidades como un todo, y no de manera fragmentaria, en coherencia con Ryan y Deci (2000). En este artículo se intenta establecer vínculos entre las prácticas pedagógicas de la Escuela Bosque y la Teoría de la Autodeterminación que propone que el bienestar se promueve a través del apoyo de tres necesidades psicológicas básicas que son: autonomía, competencia y relación.

Finalmente, Dabaja (2021a), informando de una revisión sistemática en la que decanta 28 artículos del período 2000-2019, concluye sobre siete efectos positivos de la Escuela Bosque en los niños: en sus habilidades sociales y cooperativas, habilidades físicas, confianza en sí mismo y autoestima, rendimiento de aprendizaje y habilidades cognitivas, bienestar emocional y mental, conciencia ambiental y sentido de pertenencia y habilidades de gestión de riesgos. Señala, además, que el número de publicaciones aumentó de 2017 a 2019 con 16 artículos publicados de los 28. En su segunda publicación, Dabaja (2021b), profundiza su análisis a partir de los mismos 28 artículos. Si bien no define bienestar en su primer artículo, en éste lo hace como el bienestar emocional y mental de los niños, que considera sus manifestaciones conductuales, así como su estado emocional y su salud mental en general.

3.3. Análisis transversal, enfocado en la definición de bienestar

No todos los artículos de esta revisión definieron el concepto de bienestar. En aquellos casos en los cuales, habiendo o no una definición descrita por sus autores, remitían a una definición en alguna referencia bibliográfica, con el fin de lograr una mejor comprensión del concepto, se profundizó en la búsqueda yendo a las fuentes. El análisis permitió distinguir distintos tratamientos del tema, que fueron organizados mediante categorías emergentes.

Concepto de bienestar subjetivo: Se identificó en tres artículos en los que se estudia la asociación entre la experiencia educativa y el bienestar subjetivo. Uno se ubica en la pedagogía Montessori (Lillard *et al.*, 2021) y sus autores adscriben a la definición de Ryff (2014). Los otros dos corresponden a artículos relativos a la Escuela Bosque. En uno, Tiplady y Menter, (2021), si bien se enfocan en el bienestar emocional, se basan en la definición de bienestar que fundamenta la Escala de bienestar infantil de Stirling (The Stirling Children's Well-being Scale -SCWBS), de Liddle y Carter (2015), instrumento para medir bienestar en población infanto-juvenil de 8 a 15 años. Su constructo comprende el bienestar hedónico, es decir, estados inmediatos de placer y felicidad, que adscriben al bienestar subjetivo, y eudaimónico, asociado a la actualización del potencial humano y que consideran como bienestar psicológico (Nishida *et al.*, 2021). El otro es el artículo de McCree *et al.*, (2018), quienes adscriben a la definición de bienestar de Laevers (2005), que combina conformidad con uno mismo y ausencia de tensiones emocionales, lo que redundaría en autoconfianza y autoestima.

Concepto de bienestar económico: Macià-Gual y Domingo-Peñañiel (2021), quienes indagan en la educación Montessori en dos contextos diferenciados según el nivel de ingreso del país en el cual se ubica cada colegio estudiado, mencionan el concepto de bienestar refiriéndolo a un artículo de Reynolds *et al.* (2007), un estudio de seguimiento desde la etapa preescolar hasta la vida adulta en el cual los indicadores de logro son los arrestos y encarcelaciones en la adultez, los logros educativos, comportamientos asociados a la salud y estado de salud, y bienestar económico.

Concepto de bienestar implícito, operacionalizado en un instrumento de medición: se trata de artículos donde el bienestar se homologa con un instrumento con el cual se evalúa. Es el caso de dos artículos Montessori donde se emplea el cuestionario "Sintiendo con respecto al colegio" ("Feelings about school"), de Valeski y Stipek (2001), en su versión original o adaptado. Figura en la investigación informada por Denervaud *et al.*, (2019), sobre los efectos de la metodología Montessori en el desarrollo de las funciones ejecutivas en preescolares y estudiantes de primaria, y en la de Courtier *et al.*, (2021), quienes evalúan la asociación de distintas dimensiones del desarrollo con logros escolares en preescolares con educación Montessori. Feelings about school (FAS) es una escala de auto reporte para niños y niñas de kínder y primer año de primaria sobre sus percepciones acerca de su competencia académica, sentimientos con respecto a su docente y actitudes generales hacia el colegio (Valeski y Stipek, 2001).

Concepto de bienestar asociado a la experiencia en el entorno natural: agrupa los artículos de la Escuela Bosque en los que el énfasis de su planteamiento está en el beneficio inherente a la experiencia en el entorno natural. Comprende tanto artículos de corte empírico como teórico, algunos de los cuales no profundizan en su concepción del bienestar, pero se refieren, en cambio, a beneficios en el bienestar del aprendizaje experiencial en el contexto natural. En este análisis se organizan en dos agrupaciones:

- a. **Beneficios del contacto con la naturaleza que pueden incidir en el bienestar:** Se incluye aquí el artículo de Harris (2021), que se refiere al efecto relajante, la superación de miedos y el aprecio por la naturaleza. El de Kemp (2020), quien recoge, entre otros resultados de su indagación, el relato de un docente quien señala que el día de la semana que va al bosque incide en su equilibrio y su bienestar y lo prepara para el resto de la semana. El artículo de Cudworth y Lumber (2021), para quienes la conexión con la naturaleza potencia la sensación de pertenencia a ella, lo que a su vez puede incidir en la salud, el bienestar e inclinaciones a favor del medio ambiente natural. El de Barrable y Arvanitis (2019) quienes se refieren al beneficio de la experiencia educativa en la naturaleza debido a su carácter integral, apoyando las necesidades psicológicas básicas de los niños de autonomía, competencia y relación. El de Murphy (2020), para quien el entorno natural mejora el bienestar psicológico, incidiendo en el

desarrollo cognitivo, físico y emocional de los niños. El de Cerino (2021), que destaca la independencia que logran preescolares con la Escuela Bosque mediada por las prácticas docentes. Y el artículo de Kemp y Pagden (2019) en el cual, si bien no se postula en él directamente un efecto beneficio del contacto con la naturaleza, está implícito en la valoración de la Escuela Bosque, al ofrecer un respiro en medio de las exigencias del currículo convencional inglés.

- b. **Beneficios del juego en contacto con la naturaleza que pueden incidir en el bienestar:** se ubica aquí el artículo de Button y Wilde (2019), cuyos participantes, docentes y estudiantes en práctica de Escuela Bosque, destacan el valor del juego en el entorno natural, particularmente del manejo del riesgo inherente al hecho de jugar en dicho entorno, en la preparación de los preescolares para enfrentar el riesgo en la vida adulta, favoreciendo el desarrollo socioemocional y de la autoconfianza. También el de Coates y Pimlott-Wilson (2019), quienes se refieren al aprendizaje experiencial como un facilitador del desarrollo de habilidades sociales, cognitivas, emocionales y físicas, mediado por el juego.

Concepto de bienestar alineado con la definición de salud de la OMS: La OMS, define la salud como “... un estado de completo bienestar físico, psicológico y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 2014, p.1). Manner *et al.*, (2021) lo definen de modo similar. Esta categoría puede incluir también, por su mayor generalidad, a todos aquellos artículos que se incluyen en las dos categorías anteriores relativas a la Escuela Bosque y bienestar. Se agrega el artículo de Cudworth (2021), para quien la educación al aire libre incide en el bienestar psicológico y físico y, de este modo, beneficia el desarrollo cognitivo, físico y emocional de los niños. El de Dilek y Atasoy (2020), que se refieren al bienestar como resultado de una conexión de la salud emocional, social, interpersonal, mental y física. Finalmente, Dabaja (2021a), si bien menciona el bienestar en su revisión sistemática como una dimensión beneficiada por la Escuela Bosque, se refiere a éste en su segunda publicación (Dabaja, 2021b), como la dimensión emocional y mental del bienestar infantil, incorporando también sus manifestaciones comportamentales.

4. Discusión

La revisión sistemática sobre educación alternativa y bienestar culminó con 22 artículos. La concentración de artículos de los últimos cinco años mostró un perfil similar a la reportada por Dabaja (2021a) con respecto a las publicaciones relativas al impacto de la Escuela Bosque en los niños y niñas del período 2000-2019. Es un dato que sugiere un mayor interés por la educación y pedagogías alternativas en años recientes que resulta interesante explorar con mayor profundidad, entendiendo que la educación es un reflejo de las expectativas de la sociedad con respecto a la formación de las generaciones responsables a futuro de su continuidad y transformación.

Se encontró una variedad de significados en el empleo del concepto de bienestar, inclusive algunos en que solamente se mencionaba, sin proporcionarse mayor explicación adicional. Esta diversidad sugiere la posibilidad de que el bienestar es un campo que tal vez aún se encuentra en proceso de configuración. En el caso del bienestar infantil, la diversidad conceptual es planteada por Haque y Ahamed (2016) y también por Mashford-Scott *et al.*, (2012). El bienestar también parece entendido como un mediador de logros de aprendizaje y desarrollo integral, en artículos de ambas pedagogías alternativas, situado en el propio contexto educativo, como es el caso de la consulta a preescolares de su satisfacción mediante el instrumento “Feelings About School” y como “un respiro” para el estudiantado frente a las exigencias del currículo principal según la opinión de directivas entrevistadas por Kemp y Pagden (2019). Pero también hay una interpretación inversa, del desarrollo de capacidades, autonomía, superación de temores y afrontamiento del riesgo que preparan para la vida adulta y favorecen el bienestar. En general, se le entiende como bienestar socioemocional, en ambas pedagogías, coincidiendo con uno de los sellos distintivos de la educación alternativa. Resulta destacable, a modo de indicio y para profundizar la exploración, la cita de un docente en el artículo de Kemp (2020), quien expresa la incidencia de su experiencia semanal en el bosque como un factor promotor de su propio bienestar. Puede hipotetizarse, desde una perspectiva sistémica, que el bienestar que una comunidad educativa puede promover puede beneficiarla integralmente, no solamente a sus estudiantes. Se abre tal vez aquí un campo de estudio interesante para el abordaje de la satisfacción docente y la disminución de la deserción, fenómeno que se aprecia en distintas latitudes, afectando de modo más notorio a estos profesionales en los primeros años de su ejercicio profesional (Gulosino *et al.*, 2019).

En lo que respecta al bienestar subjetivo, el análisis de los artículos arrojó solamente cuatro en los que el concepto de bienestar subjetivo estaba claramente perfilado y referido a un marco teórico específico y otros dos en los que no se le define, pero en los que se empleó el instrumento Feelings about School (FAS), compuesto por tres variables claramente definidas y sustentado por análisis que respaldan su confiabilidad y validez (Valeski y Stipek, 2001). Así, en esta revisión, los artículos que emplearon métodos cuantitativos fueron los que proporcionaron un concepto de bienestar más claro y además concebido, de modo explícito o implícitamente en las dimensiones de un cuestionario, como bienestar subjetivo.

5. Conclusión

La relación entre educación alternativa y bienestar se presenta como un campo poco investigado, pero de interés creciente. Su calidad emergente se aprecia en la concentración de artículos en los últimos años, pero también puede considerarse como señal de la variedad de modos en las que el bienestar es concebido, inclusive las menciones no definidas del concepto que dificultan establecer el sentido de su uso en el artículo. Hay, por lo tanto, necesidad de una definición conceptual más clara, especialmente que perfil

el estudio del bienestar subjetivo en la educación alternativa, fuente potencial de enriquecimiento de los currículos convencionales para la formación en la dimensión socioemocional y también para proporcionar respaldo y ampliar el conocimiento de las pedagogías alternativas en sí mismas. Por ello, esta misma debilidad es al mismo tiempo una oportunidad para potenciar el desarrollo teórico y la investigación con respecto al bienestar, el bienestar subjetivo y la educación alternativa. En esta misma línea, llama la atención la escasa presencia de artículos encontrados escritos en español (solamente cuatro, todos en la base SCOPUS), y la ausencia de publicaciones que informen investigación del contexto latinoamericano. Es posible que se encuentren en otras bases de datos y en la tradicionalmente denominada "literatura gris", vale decir, la producción científica que no se encuentra en las bases con índice de impacto (Martínez-Méndez y López -Carreño, 2011), pero accesible a través de Internet y también en medios impresos alternativos.

Los artículos encontrados, por otra parte, pueden estar reflejando dos estados diferenciados del desarrollo de la investigación en las dos pedagogías de las que se encontraron artículos en las bases SCOPUS y Web of Science: mientras que en Montessori, si bien, la cantidad de publicaciones fue muy menor, toda las publicaciones son empíricas e informan estudios de una alta diversidad de países, ubicados en tres continentes, y objetivos de investigación e instrumentos que reflejan el interés de otras disciplinas como lo son la psicología del desarrollo y el estudio de los procesos cognitivos. En la Escuela Bosque, en cambio, se apreció una alta concentración de publicaciones en el Reino Unido, con un tercio de sus artículos de corte teórico y, en sus artículos empíricos, un empleo mayoritario de métodos cualitativos, centrados en las percepciones de sus participantes con respecto a sus beneficios. Cabe señalar, no obstante, que la revisión se limitó a solamente a dos bases de datos, por lo que queda abierta la necesidad de indagación más allá de ellas. La revisión también permite sugerir la ampliación de los sujetos de estudio, desde la población estudiantil al cuerpo docente y otros actores del sistema, generando comunidades de bienestar.

6. Referencias bibliográficas³

- Ayuste, A. y Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336, 219-248. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/68015>
- *Barrable, A. y Arvanitis, A. (2019). Flourishing in the forest: looking at ForestSchool through a self-determination theory lens. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22(1), 39-55. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0018-5>
- *Boileau, E. y Dabaja, Z. (2020). Forest School practice in Canada: a survey study. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23(3), 225-240. <https://doi.org/10.1007/s42322-020-00057-4>
- *Button, J. y Wilde, A. (2019). Exploring practitioners' perceptions of risk When delivering Forest School for 3-to 5-year children. *International Journal of Play*, 8(1), 25-38. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580334>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53 - 82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Carvajal, D., Aboaja, A. y Alvarado, R. (2015). Validación de la Escala de bienestar mental de Wareick-Edinburgo, en Chile. *Revista de Salud Pública*, 19(1), 13-21. <https://doi.org/10.31052/1853.1180.v19.n1.11822>
- *Cerino, A. (2021). The importance of recognising and promoting independence in young children: the role of the environment and the Danish forest school approach. *Education* 3(13), 1-10.
- *Coates, J. y Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's forest school experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1), 21-40. <https://doi.org/10.1002/berj.3491>
- Connolly, M. y Haughton, C. (2017). The perception, management and performance of risk amongst Forest School educators. *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 105-124. *Courtier, P., Gardes, M., Van der Henst, J., Noveck, I., Croset, M., Epinat-Duclos, J., ... y Prado, J. (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child development*, 92(5), 2069-2088. <https://doi.org/10.1111/cdev.13575>
- Courtier, P., Gardes, M., Van der Henst, J., Noveck, I., Croset, M., Epinat-Duclos, J., ... y Prado, J. (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child development*, 92(5), 2069-2088. <https://doi.org/10.1111/cdev.13575>
- *Cudworth, D. (2021). Promoting an emotional connection to nature and other animals via forest school: disrupting the spaces of neoliberal performativity. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 41(3/4), 506-521. doi:10.1108/IJSSP-09-2019-0188
- *Cudworth, D. y Lumber, R. (2021). The importance of Forest School and the pathways to nature connection. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24(1), 71-85. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00074-x>
- *Dabaja, Z. (2021a). The Forest School impact on children: reviewing two decades of research. *Education* 3-13, 50(5), 640-653. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1889013>
- *Dabaja, Z. (2021b). Reviewing two decades of research on the Forest School impact on children: The sequel. *Education* 3-13, 50(6) 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1905019>
- *Denervaud, S., Knebel, J., Hagmann, P., y Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *PLoS one*, 14(11), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225319>

³ Las referencias de los artículos incluidos en la revisión están señaladas con asterisco.

- Díaz, D., Stavragi, M., Blanco, A. y Gandarillas, B. (2015). The eudaimonic component of satisfaction with life and psychological well-being in Spanish cultures. *Psicothema*, 27(3), 247-253. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72741183007>
- *Dilek, Ö. y Atasoy, V. (2020). Forest school applications in pre-school period: A Case study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 195-215. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1256195.pdf>
- Gentaz, E. y Richard, S. (2022). The Behavioral Effects of Montessori Pedagogy on Children's Psychological Development and School Learning. *Children*, 9(2), 133. <https://doi.org/10.3390/children9020133>
- Goodenough, A. y Waite, S. (2020). *Wellbeing from woodland: A critical exploration of links between trees and human health*. Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-32629-6>
- Gulosino, C., Ni, Y. y Rorrer, A. (2019). Newly hired teacher mobility in charter schools and traditional public schools: an application of segmented labor market theory. *American Journal of Education*, 125(4), 547-592. <https://doi.org/10.1086/704096>.
- *Harris, F. (2021). Developing a Relationship with Nature and Place: The Potential Role of Forest School. *Environmental Education Research*, 27(8), 1214-1228. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896679>
- Haque, M. y Ahamed, M. (2016). Adaptation of Stirling Children's Well-Being Scale (SCWBS) in Bangladesh context. *Dhaka Univ. J. Biol. Sci.* 25(2), 161-167. <https://doi.org/10.3329/dujbs.v25i2.46338>
- *Kemp, N. y Pagden, A. (2019). The place of forest school within English primary schools: senior leader perspectives. *Education 3-13*, 47(4), 490-502. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1499791>
- *Kemp, N. (2020). Views from the staffroom: Forest school in English primary schools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(4), 369-380. <https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1697712>
- Knight, S. (2016). *Forest school in practice for all ages*. SAGE. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=hY0jDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Knight,+S.+\(2016\).+Forest+school+in+practice+for+all+ages.+SAGE.&ots=wSAsafVPUN&sig=9OwG8tvj9c5UYM-ITIOOkIIQQmc#v=onepage&q=Knight%2C%20S.%20\(2016\).%20Forest%20school%20in%20practice%20for%20all%20ages.%20SAGE.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=hY0jDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Knight,+S.+(2016).+Forest+school+in+practice+for+all+ages.+SAGE.&ots=wSAsafVPUN&sig=9OwG8tvj9c5UYM-ITIOOkIIQQmc#v=onepage&q=Knight%2C%20S.%20(2016).%20Forest%20school%20in%20practice%20for%20all%20ages.%20SAGE.&f=false)
- Laevens, F. (2005). *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Kind y Gezin and Research Centre for Experiential Education. <https://emotionallyhealthyschools.org/wp-content/uploads/2020/09/sics-ziko-manual.pdf>
- Liang, T. (2020) *Handbook of COVID-19. Prevention and Treatment*. School of Medicine, University of Zhejiang. <http://www.zju.edu.cn/english/2020/0323/c19573a1987520/page.htm>
- Lillard, A. (2018). Rethinking education: Montessori's approach. *Current Directions in Psychological Science*, 27(6), 395-400. <https://doi.org/10.1177/0963721418769878>
- *Lillard, A., Meyer, M., Vasc, D. y Fukuda, E. (2021). An Association Between Montessori Education in Childhood and Adult Wellbeing. *Frontiers in psychology*, 12, 721943-721943. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721943>
- Llorente, A. (07 de diciembre de 2018). Método Montessori: cómo es la educación que recibieron los creadores de Amazon, Google y Wikipedia. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-46478286>
- *Macià-Gual, A. y Domingo-Peñañiel, L. (2021). The bases of Montessori Pedagogy as a facilitating factor for child development in Burkina Faso and Spain. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 175-186. <https://doi.org/10.12973/eujer.10.1.175>
- *Manner, J., Doi, L. y Laird, Y. (2021). 'That's given me a bit more hope'-adolescent girls' experiences of Forest School. *Children's Geographies*, 19(4), 432-445. <https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1811955>
- Martín-Sánchez, M. (2021). Two Centuries of Educational Innovation in Spain. *Alternative Pedagogies: Are They Neo or Retro?* *The New Educational Review*, 63, 49-58. doi: 10.15804/tner.2021.63.1.04
- Martínez-Méndez, F., y López-Carreño, R. (2011). El sinsentido de hablar de literatura gris en la época 2.0. *El profesional de la información*, 20(6), 621-626. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2011.nov.03>
- Mashford-Scott, A., Church, A. y Tayler, C. (2012). Seeking Children's Perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings. *IJEC*, 44, 231-247. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0069-7>
- *McCree, M., Cutting, R. y Sherwin, D. (2018). The hare and the tortoise go to forest school: taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early Child Development and Care*, 188(7), 980-996. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1446430>
- *Murphy, M. (2020). Bronfenbrenner's bio-ecological model: a theoretical framework to explore the forest school approach? *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23(2), 191-205. <https://doi.org/10.1007/s42322-020-00056-5>
- Nishida, C., Ishimoto, Y., Takizawa, Y., Katayama, T., y Matsumoto, Y. (2021). Preliminary evidence for the reliability and validity of the Stirling children's well-being scale (SCWBS) with Japanese children. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100034>
- O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2007.03.006>
- OMS, G. (2014). Organización Mundial de la Salud. Documentos básicos. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf>
- Pintassilgo, J. (2020). Educating in other Ways: Alternative Pedagogies and Different Schools in The Second Half of the Twentieth Century. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 1-6. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.369>
- Pla, M., Cano, E. y Lorenzo, N. (2005). María Montessori: El método de la pedagogía científica. En J. Trilla, (Ed.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Reimers, F. y Chung, C. (Eds.). (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.

- Reynolds, A., Temple, J., Ou, S., Robertson, D., Mersky, J., Topitzes, J., y Niles, M. (2007). Effects of a school-based, early childhood intervention on adult health and well-being: A 19-year follow-up of low-income families. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 161(8), 730-739. doi:10.1001/archpedi.161.8.730
- Russell, R., Guerry, A., Balvanera, P., Gould, R., Basurto, X., Chan, K., ...y Tam, J. (2013). Humans and nature: How knowing and experiencing nature affect well-being. *Annual Review of Environment and Resources*, 38(6), doi:10.1146/annurev-environ-012312-110838
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066>
- Ryan, R. y Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28. <http://www.midus.wisc.edu/findings/pdfs/1334.pdf>
- *Tiplady, L. y Menter, H. (2021). Forest School for wellbeing: an environment in which young people can 'take what they need'. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 99-114. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1730206>
- *Trapasso, E., Knowles, Z., Boddy, L., Newson, L., Sayers, J. y Austin, C. (2018). Exploring gender differences within forest schools as a physical activity intervention. *Children*, 5(10), 138. <http://dx.doi.org/10.3390/children5100138>
- Valeski, T. y Stipek, D. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198-1213. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00342>
- Zubieta, E., Muratori, M. y Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud y Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 3(1), 66-76. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/salsoc/v3n1/a05.pdf>