

**Revista Complutense de Educación**

ISSN-e: 1988-2793

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.77153>

## La Educación Positiva en España: revisión de su evidencia empírica

Laura Cachón Alonso<sup>1</sup>, José Carlos Sánchez González<sup>2</sup>

Recibido: septiembre 2021 / Evaluado: diciembre 2021 / Aceptado: enero 2022

**Resumen.** Introducción. La Educación Positiva ha llegado a las escuelas españolas reclamando un cambio de enfoque sobre las prioridades y objetivos educativos e impulsando prácticas novedosas, como las que contiene el Programa Aulas Felices. La Educación Positiva establece como objetivo prioritario de la educación la mejora del bienestar en el aula por medio del uso de técnicas de la tradición de la Psicología Positiva. El objetivo de este estudio ha sido analizar la evidencia empírica que sustenta a este modelo en España. Método. Se identificaron y revisaron todos los estudios empíricos realizados en el contexto escolar español sobre los efectos de la implementación de programas de Educación Positiva. Resultados. De los 17 estudios analizados, a menudo con serias limitaciones metodológicas, ninguno aporta evidencia firme de mejoras en el desempeño escolar, y sólo algunos aportan evidencias parciales de mejora en aspectos de bienestar. Discusión. Actualmente, los estudios disponibles no parecen suficientes para justificar la implementación de los programas de Educación Positiva en las escuelas españolas.

**Palabras clave:** psicología de la educación; innovación pedagógica; investigación educativa; bienestar; educación positiva

## [en] Positive Education in Spain: A Review of its Empirical Evidence

**Abstract.** Introduction. Positive Education has burst into Spanish schools, demanding a change of focus on educational priorities and goals and prompting the implementation of new practices, as is the case of Happy Classrooms program. Positive Education has established as its main goal the child's well-being improvement through the use of techniques adapted from Positive Psychology. The objective of this study has been to analyze the empirical evidence that supports this model in Spain. Method. We reviewed all empirical studies carried out in the Spanish school context that provide results on the effects of the implementation of Positive Education programs. Results. Seventeen studies were identified and analyzed. They often present serious methodological limitations. None of them provides clear evidence of improvements in school performance, and only some provide partial evidence of improvement in aspects of individual well-being. Discussion. This does not seem sufficient to justify the implementation of Positive Education programs in Spanish schools.

**Keywords:** educational psychology; educational innovations; educational research; well-being; positive education

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 3.1. Intervenciones. 3.2. Estudios correlacionales y transversales. 3.3. Estudios descriptivos con metodología cualitativa. 3.4. El Programa Aulas Felices. 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Cachón Alonso, L.; Sánchez González, J. C. (2023). La Educación Positiva en España: revisión de su evidencia empírica. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 81-93.

## 1. Introducción

Hace solamente dos décadas del surgimiento de la Psicología Positiva (en adelante PP) en Estados Unidos y de su propuesta de reorientar la psicología hacia el estudio y promoción de los aspectos positivos del ser humano capaces de maximizar el bienestar psicológico y el disfrute de una vida significativa (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Desde entonces, ha tenido una rápida extensión más allá del ámbito clínico (llegando, por ejemplo, al ámbito sanitario, al de las organizaciones o al militar), contando además con amplio apoyo social y económico (Pérez-Álvarez et al., 2018).

<sup>1</sup> Universidad de Oviedo (España), University of Helsinki (Finlandia)

E-mail: [laura.cachon@helsinki.fi](mailto:laura.cachon@helsinki.fi)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5712-4475>

<sup>2</sup> Universidad de Oviedo (España)

E-mail: [jocasan@uniovi.es](mailto:jocasan@uniovi.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4865-3655>

La PP llega al ámbito de la educación en 2009, cuando Seligman y sus colaboradores escriben el que podría ser considerado el texto fundacional de la Educación Positiva (en adelante EP), en el que la EP aparece descrita como “la educación para las habilidades tradicionales y para la felicidad” (Seligman et al., 2009, p. 293). De esta forma, la EP considera que la educación tradicional no ha venido respondiendo de forma adecuada al objetivo último del ser humano, que es la “auténtica felicidad”, entendida específicamente como un desarrollo continuado hacia la plenitud, en el que se integran determinadas emociones positivas, logros, compromisos, tareas significativas y sentido de transcendencia. La PP considera que la felicidad es el objetivo final de todos los esfuerzos humanos, de modo que una educación de calidad y exitosa sería la que ayuda a llevar una vida feliz (Adler, 2017).

Así pues, la EP tiene como objetivo último la transformación de los colegios en “instituciones positivas”, en línea con la PP, que aspira a promover un cambio comunitario que abarque todas las áreas de la vida. Para acometer esta tarea, la EP empieza centrándose en el descubrimiento, desarrollo y potenciación de las virtudes y fortalezas de los alumnos (Kristjánsson, 2012), con el objetivo de reducir y prevenir la incidencia de trastornos mentales, promover el bienestar y el florecimiento a largo plazo del alumnado y conseguir una mejora de los resultados académicos (Chodkiewicz & Boyle, 2017; Seligman et al., 2009). Siguiendo esta lógica, la EP aspira en último término a una reforma del currículo y de los planes educativos tradicionales en favor de nuevos contenidos y metodologías de enseñanza que tengan el bienestar subjetivo de sus estudiantes como meta última y transversal (Arguís et al., 2012; Lombas et al., 2019).

Desde la EP se afirma poseer actualmente evidencia empírica suficiente acerca de la efectividad de estas intervenciones y de la posibilidad de enseñar las habilidades para la felicidad y el éxito académico en las escuelas (Seligman et al., 2009). Estas técnicas y principios contarían ya con las suficientes garantías como para ser aplicados a la educación y fomentar así el bienestar, creando un contexto de aprendizaje saludable y, en definitiva, una mejor sociedad (Adler, 2017; Palomera, 2017). Frente a dichos argumentos han aparecido voces críticas que cuestionan tanto la legitimidad de los presupuestos teóricos de la EP como la existencia de investigaciones fiables que avalen las intervenciones basadas en ellos (Ecclestone & Hayes, 2009; Kristjásson, 2012; Nobile, 2017; Prieto- Egido, 2018). Incluso algunos profesionales partidarios de las intervenciones educativas positivas han puesto recientemente de relieve la carencia de resultados favorables consistentes, así como la escasez de marcos teóricos comunes y de investigaciones de calidad que permitan desarrollar intervenciones basadas en la evidencia (Chodkiewicz & Boyle, 2017; Waters & Loton, 2019).

Como antecedentes al movimiento de la EP en España cabe destacar las iniciativas educativas nacionales desarrolladas en los países anglosajones. En concreto, el programa SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*) del Reino Unido, financiado con 41.3 millones de libras e implementado en el 90% de las escuelas primarias británicas y en el 70% de los centros de secundaria del país desde el 2004 (Cabanas & Illouz, 2019). En Estados Unidos, cuna de la EP, el CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) desde sus inicios en 1994 ha tenido también un gran impacto con el mismo objetivo de desarrollar competencias socioemocionales en el alumnado (Graczyk et al., 2000).

En España, más recientemente se ha llevado a cabo una iniciativa análoga, el Programa “Aulas Felices” (en adelante PAF), publicado por primera vez en 2010 (Arguís et al., 2012). Esta propuesta consiste en un manual que recopila actividades basadas en la PP, dirigidas a alumnos de 3 a 18 años, que tienen por objetivo mejorar el bienestar social y personal, y promover la felicidad de estudiantes, profesores y familias, para contribuir a su desarrollo más allá del aprendizaje académico (Lombas et al., 2019). El PAF es el primer y único programa de estas dimensiones hasta la fecha en el contexto educativo español, por lo que funciona como referente para muchas de las intervenciones que se realizan dentro del marco de la EP en nuestro país.

Dado el gran impacto que el movimiento positivo está teniendo en la cultura educativa y la aspiración de la EP de convertirse en el modelo teórico, organizativo y práctico desde el que se eduque en las escuelas, resulta de vital importancia constatar empíricamente la eficacia de sus propuestas. Por ello, el objetivo de esta revisión ha sido identificar y examinar los trabajos empíricos pertenecientes a este movimiento realizados en España, analizando los resultados que dichos trabajos aportan como apoyo o validación de sus propuestas, e incluyendo un análisis del manual del PAF y los respectivos estudios disponibles que lo avalen empíricamente.

## 2. Método

La búsqueda de documentos se realizó a través de las bases de datos Web of Science, SCOPUS y PsycINFO. Se optó por una búsqueda de amplio espectro usando las palabras clave “positive psychology” AND “education”. Como criterios de inclusión se estableció que los estudios fuesen empíricos, que hiciesen referencia a la aplicación de la PP con fines educativos y/o en contextos educativos y que estuviesen realizados con muestra española. No se realizó ninguna acotación referente al año de publicación, con lo que se obtuvieron trabajos publicados entre 2011 y 2020.

Se refinaron los resultados, seleccionando los documentos producidos en España. De esta forma se obtuvieron 72 documentos que fueron inicialmente categorizados mediante la lectura de sus títulos y resúmenes. De estos

72, 22 resultaron estar duplicados y de los 50 restantes 35 fueron eliminados por no cumplir los criterios de inclusión establecidos.

Respecto al PAF, se realizó una búsqueda de trabajos relacionados con el programa en las fuentes utilizadas anteriormente y en Google Scholar. Para la revisión se utilizó la segunda edición de este manual, publicado en 2012. La búsqueda específica de investigaciones referentes al programa añadió un nuevo artículo (Lombas et al., 2019).

Tras todo el proceso, se recopilaron 17 documentos para la revisión, de los cuales 16 fueron estudios empíricos y el mencionado manual del Programa Aulas Felices. Los artículos empíricos seleccionados fueron clasificados según el objetivo de la investigación y la metodología utilizada. La primera categoría ( $n=5$ ) incluye los trabajos que realizaron *intervenciones*; la segunda ( $n=9$ ) incluye los estudios *correlacionales* que analizaron relaciones entre variables y/o construyeron modelos predictivos, y la tercera ( $n=2$ ) incluye estudios *cualitativos* que aplican métodos descriptivos. Hecha la clasificación, se analizaron detalladamente los textos prestando especial atención a la metodología utilizada y a las implicaciones de los estudios, especialmente las de los artículos de las categorías primera y segunda. El PAF, dado que constituye un documento *sui generis*, se analizó de manera independiente prestando especial atención a la base empírica de las actividades propuestas.

### 3. Resultados

#### 3.1. Intervenciones

Solamente cinco de los 17 estudios empíricos que componen la muestra son intervenciones. Las características de estos se exponen en la Tabla 1.

Los cinco son trabajos cuasiexperimentales, al no ser asignados aleatoriamente los sujetos a los grupos en ninguno de los casos. Cuatro de ellos realizan medidas pre-test y post-test, careciendo el de Santamaría-Cardaba (2018) de ellas. Solo tres de ellos contaron con grupo control (Alonso-Martirena, 2017; Lombas et al., 2019; Muro et al., 2018), y solamente en el trabajo de Muro et al. (2018) se empleó un grupo control activo.

Las intervenciones se llevaron a cabo en contexto escolar, salvo en el trabajo de Muro et al. (2018), que se realizó en un centro privado de clases particulares. En total se utilizaron 814 alumnos procedentes de Educación Infantil (Piñero et al., 2017), Educación Primaria (Alonso-Martirena, 2017; Santamaría-Cardaba, 2018), Educación Secundaria (Muro et al., 2018) y/o Bachillerato (Lombas et al., 2019).

La fundamentación teórica de estos estudios se basa principalmente en la PP y en el modelo de virtudes y fortalezas. Aunque comparten el objetivo general de mejorar el desarrollo académico de los estudiantes y su bienestar, presentan una alta heterogeneidad en cuanto a los objetivos específicos: probar los efectos cognitivos y emocionales del mindfulness (Alonso-Martirena, 2017), de actividades del PAF (Lombas et al., 2019; Santamaría-Cardaba, 2018) o de técnicas como el yoga (Piñero et al., 2017). Solo en el trabajo de Muro et al. (2018) se examina el efecto sobre el rendimiento escolar de una intervención basada en la PP.

Se observa igualmente gran variabilidad en cuanto a las medidas utilizadas para evaluar los resultados de las intervenciones. Solo dos de ellos prestan atención directa o indirectamente al rendimiento escolar: Muro et al. (2018) utilizaron la nota media y el número de asignaturas suspensas de los alumnos, y Alonso-Martirena (2017) utilizó ejercicios cognitivos. Lombas et al., (2019) aplicaron cuestionarios y escalas actitudinales y de personalidad; Piñero et al. (2017) utilizaron una adaptación del Test de la Familia de Corman para medir bienestar y fortalezas, y Santamaría-Cardaba (2018) empleó metodología cualitativa (observación participante), que consistió en la descripción de las actividades realizadas y las interpretaciones y valoraciones de la autora para su posterior categorización.

Los estudios fueron implementados en tres de los casos por los docentes, entrenados previamente para ello. En uno de estos casos, fue una estudiante de magisterio en periodo de prácticas (Santamaría-Cardaba, 2018). En los estudios restantes, en uno de ellos fue el investigador, entrenado en la técnica, el que aplicó el procedimiento (Piñero et al., 2017) y en el otro un tutor especializado en la materia quien llevó a cabo las sesiones correspondientes al grupo control, pero no se indica qué profesional realizó las sesiones del grupo experimental (Muro et al., 2018).

Los resultados, que a continuación se sintetizan para cada uno de los cinco trabajos, se han analizado atendiendo a su relevancia estadística (significación y magnitud del efecto principalmente), su validez ecológica y sus implicaciones prácticas.

Piñero et al. (2017) se propusieron mejorar las fortalezas psicológicas de los alumnos de infantil mediante la práctica del yoga y actividades extraídas del libro *Psicología Positiva en Primaria* (Vopel, 2006). Tras la intervención, encontraron un aumento significativo ( $p<.001$ ) del número de niños que añadieron elementos adicionales en el dibujo del Test de la Familia (Corman, 1967). En el caso de las niñas, también fue significativo ( $p<.01$ ) el número de ellas que añadieron estos elementos en el pretest y no lo hicieron en el postest. Se encontraron cambios positivos respecto a los elementos indicativos de alegría y felicidad en ambos sexos, pero no se indica la significación estadística de este cambio. Los autores refieren haber encontrado una relación

inversa a la esperada en cuanto a la cercanía de los personajes, mostrándose una influencia significativa de la intervención solo en los niños ( $p<.01$ ). Con estos resultados, se afirma observar mejoras en las fortalezas relacionadas con la creatividad y la imaginación (Virtud: Sabiduría), el gusto estético, la alegría y el buen humor (Virtud: Trascendencia). No se encuentran diferencias en la virtud de Templanza, e incluso se observa un cambio inverso al esperado en la virtud Humanidad. Ha de señalarse que en este estudio se utiliza un instrumento de evaluación no validado para este uso.

Muro et al. (2018) centraron su investigación en alumnos de secundaria con pobre rendimiento académico que asistían a una academia privada. Los alumnos del grupo control recibieron clases de apoyo y tutorización (de 2 a 5 horas semanales), mientras que los del grupo experimental recibieron además las sesiones de intervención basadas en la PP (de 8 a 12 horas en total). Las actividades realizadas se basaron en programas de intervención anteriores, como el PAF, y consistieron en una primera fase de establecimiento de metas (dos sesiones), una segunda (no se especifica el número de sesiones) de actividades destinadas a fomentar el bienestar psicológico (cartas de gratitud, pensamiento positivo, identificación y desarrollo de las fortalezas personales, escritura acerca de las mejores versiones de uno mismo) y finalmente dos sesiones de evaluación de la intervención. Se indica un aumento significativo de la nota media de los estudiantes y una disminución del número de asignaturas suspensas en ambos grupos tras las intervenciones ( $p<.000$ ), siendo el tamaño del efecto significativamente mayor en el grupo experimental en ambos casos.

Entre las limitaciones del estudio destaca la baja representatividad de la muestra de la población estudiantil general, la no asignación aleatoria a los grupos, la no medición del impacto de las actividades de PPI por sí solo y las dudas respecto a la homogeneidad de la aplicación de las intervenciones.

Alonso-Martirena (2017) analizó el efecto de las técnicas de yoga y mindfulness en las funciones cognitivas, el autoconocimiento, la regulación emocional y la empatía. El trabajo concluye que la relajación mejora el aprendizaje y que la concentración, la absorción en la tarea, la pérdida de conciencia, la percepción del control y el alto dominio son aspectos cognitivos característicos de una experiencia óptima para el aprendizaje. La relajación también pareció mejorar la capacidad memorística y el número de errores durante la lectura, aunque no lo hizo la comprensión lectora.

Los ejercicios de relajación fueron realizados durante la primera semana de la intervención en el grupo experimental. Los niveles de relajación alcanzados por los estudiantes tuvieron que ser validados por las profesoras que implementaron el programa, de forma que aquellos que no cumplieron los criterios requeridos (mínimo: 3 de 5 ítems) fueron eliminados del estudio (no se indica el número de alumnos eliminados). Los resultados se exponen en términos de porcentajes y puntuaciones directas, sin ofrecer estadísticos que informen acerca del valor de las diferencias ni hacer referencia directa a resultados del grupo control.

Santamaría-Carbada (2018) llevó a cabo durante su estancia como alumna en prácticas una serie de actividades basadas en la visualización de cortometrajes y el debate y reflexión posteriores sobre el contenido de estos con el objetivo de valorar su utilidad para educar ciudadanos críticos y globales. Los cortometrajes trataban los diferentes temas establecidos (apertura mental, amor por la naturaleza, amor y comprensión y amabilidad), pero no se especifica en qué consistían en concreto. La duración de la intervención no se determinó previamente, sino que esta finalizó cuando la autora acabó su periodo formativo en el centro. No hubo grupo control.

Por su parte, Lombas et al. (2019) llevaron a cabo el primer estudio de evaluación del PAF. En este estudio longitudinal se pone a prueba el efecto de una versión breve del programa sobre el bienestar psicológico, la agresión escolar y el clima positivo en el aula. Esta versión breve consistió en prácticas de mindfulness adaptadas (monitorización de la atención, meditación) y actividades destinadas a trabajar la virtud Trascendencia (en concreto el gusto estético, gratitud, esperanza, humor y espiritualidad), ya que esta parece correlacionar con el bienestar según estudios previos.

El resultado más significativo del estudio fue que los efectos de la intervención (entendidos como la diferencia significativa entre las puntuaciones pre y post test en las escalas utilizadas) dependieron de los niveles de mindfulness previos (puntuación en el pretest), siendo efectiva solo en aquellos alumnos que mostraron puntuaciones medias-altas. Para la variable atención emocional, se encontró lo contrario (efectos con una baja puntuación en mindfulness en el pretest).

Los sujetos pertenecientes al grupo experimental mostraron puntuaciones significativamente ( $p<.05$ ) más elevadas en mindfulness, competencia, atención emocional, regulación identificada y regulación externa. Los sujetos del grupo control mostraron puntuaciones más altas en sintomatología depresiva, estrés percibido y motivación. Por otro lado, los alumnos mostraron una baja satisfacción con el programa y los profesores no lo percibieron como útil.

Entre las limitaciones del estudio, destaca la posible influencia de variables no controladas, el uso de únicamente medidas autoinformadas (las cuales suelen verse influidas por sesgos como la deseabilidad social), la no asignación aleatoria de los participantes a los grupos y la falta de homogeneidad a la hora de implementar el programa por parte de los profesores.

Tabla 1. Características de las intervenciones

Autor y año	Muestra	Método	Medidas	Resultados y conclusiones
Piñero et al. (2017)	N=52 2º y 3º Educación Infantil	Yoga y actividades para el fortalecimiento de las virtudes psicológicas, extraídas de <i>Psicología Positiva en Primaria</i> (Vopel, 2006)  Intervención: 6 sesiones (2/semana. 90 min)	Selección: intencional Pre y post test  Test del Dibujo de la Familia	Tes de la Familia útil para la evaluación de las virtudes y fortalezas del carácter. Mejoras tras la intervención en Sabiduría y Trascendencia, cambio inverso al esperado en Humanidad.
Muro et al. (2018)	N=164 12-18	GE: ETSC + PPI ( $n=72$ ) GC: ETSC ( $n=92$ )  Intervención: GC: 2-5 h/semana (ETSC) GE: 8-12 h/semana o dos semanas de PPI + ETSC.  Actividades basadas en el programa “Aulas Felices”	Selección: decisión de las familias Pre y post-test  Evaluación del desarrollo académico: Nota media Número de asignaturas suspensas	Incremento significativo de la nota media y descenso significativo del número de suspensos en ambos grupos. El tamaño del efecto significativamente mayor en GE.
Santamaría-Carbada (2018)	N=14 2º, 5º y 6º EPO	Visualización de videos + Debate + Reflexiones	Selección: clase de procedencia Observación participante y establecimiento de categorías.	Las actividades hicieron a los alumnos reflexionar y contribuyeron a su desarrollo como ciudadanos críticos.
		Sin GC		

Nota: GE=grupo experimental; GC=grupo control; ETSC=Tutorización y clases de apoyo extra; PPI=Intervenciones de Psicología Positiva; EPO=Educación Primaria Obligatoria.

Tabla 1. Características de las intervenciones. Continuación

Autor y año	Muestra	Método	Medidas	Resultados y conclusiones
Alonso-Martírena (2017)	N=609-10 4ºEPO	GE: actividades de relajación (1º semana) GC: inactivo  Duración: 2 semanas 1 h 5'/semana	Selección: clase de pertenencia. Validación del nivel de relajación en GE (Criterio $\geq 3$ ítems de 5)  Ejercicios cognitivos (GE y GC): Memoria, Algoritmos, Lectura efectiva, Empatía y Asertividad	Tras la relajación el 70% GE mejoraron en memoria y algoritmos (excepto en divisiones), lectura efectiva (en velocidad, no en compresión), empatía, asertividad y ausencia de niveles de ansiedad o agresión.
Lombas et al. (2019)	N=524 ESO y 1º Bachillerato	GE: versión breve del programa “Aulas Felices”, $n=156$ GC: inactivo $n=368$  Intervención: 18 semanas, 5 min 2/semana  Estudio longitudinal	Selección: decisión de las profesoras Pre y post test (intervalo de 6 meses)  Cuestionarios de aceptabilidad y fidelidad de la implementación (6 profesores y 21 estudiantes)	GE: puntuaciones significativamente más altas ( $p<.05$ ) en mindfulness, competencia, atención emocional, regulación identificada y regulación externa cuando la puntuación de mindfulness en pretest era alta (ocasionalmente cuando era media). Excepto para atención emocional.  GC: mayor puntuación en sintomatología depresiva, estrés percibido y motivación.

Nota: EPO=Educación Primaria Obligatoria; GE=grupo experimental; GC=grupo control; MAAS=Mindfulness Attention Awareness Scale; SWLS=Satisfaction with Life Scale; PSS4=Perceived Stress Scale; ESNPE=Psychological Needs Satisfaction Scale in Education; TMMS=Trait Meta Mood Scale; IECA=Index of Empathy for Children and Adolescents;  $p=p$ -valor.

### 3.2. Estudios correlacionales y transversales

Los nueve trabajos de esta categoría exploraron relaciones entre diferentes constructos relevantes en el marco de la EP. Pese a no permitir establecer relaciones causales, sí podrían eventualmente establecer relaciones de interés entre constructos de la EP, procesos de aprendizaje y variables de rendimiento escolar. En total emplearon 21 escalas y cuestionarios diferentes para evaluar 17 constructos, en ocasiones subdivididos a su vez en dimensiones (p.ej., componentes conductual, emocional y cognitivo de la implicación escolar). Comentaremos brevemente solo las correlaciones más destacadas, dado que las características de los trabajos se recogen en la Tabla 2.

De entre ellos, solo el estudio Donoso et al. (2020) incluye variables de rendimiento escolar, encontrando relación entre “engagement” (implicación con los estudios), “perspectiva temporal” y nota media final. Sin embargo, el rendimiento académico correlacionaba más con el hecho de ser mujer que con las variables indicadas.

El resto de los trabajos se centran más bien en relaciones entre variables motivacionales, actitudinales, cognitivas o de autopercepción académica. Bernabé-Valero et al. (2019) concluyen que hay relación entre “gratitud” (agradecimiento por poder estudiar, en el caso de alumnos de música) y la variable “esfuerzo”. Vizoso-Gómez y Arias-Gundín (2019) encuentran relaciones significativas y positivas entre “resiliencia” y “optimismo” ( $r=.51$ ;  $p<.01$ ) y entre “resiliencia” y “compromiso con los estudios”, aunque no entre esta última y “optimismo”. Por otro lado, Usán et al. (2018) encontraron una alta correlación inversa entre “autoeficacia académica” y “burnout” ( $r=.97$ ) y una correlación positiva entre “autoeficacia” y “engagement” ( $r=.34$ ).

Fuentes et al. (2018) encontraron, en estudiantes de ciencias de la salud, relación significativa y positiva ( $r=.53$ ) entre “autoestima” y “autoeficacia”, entre “autoeficacia” y “engagement”, y entre “autoeficacia” y “edad”. Las *odds ratio* obtenidas en el modelo de regresión logística, muestran que la probabilidad de tener una autoestima alta es 1.28 veces mayor en estudiantes que perciben un alto grado de autoeficacia, y que la probabilidad de presentar una autoestima alta es 0.66 veces menor en estudiantes con alto nivel de absorción.

Gutiérrez et al. (2017) encontraron relación entre “clima de maestría” (caracterizado por el aprendizaje y apoyo de los profesores) y “satisfacción con la vida” de alumnos de Educación Física ( $r=.62$ ;  $p<.01$ ).

Rodríguez-Fernández et al. (2016a) analizaron las relaciones entre “apoyo social percibido”, “autoconcepto”, “resiliencia”, “bienestar subjetivo” e “implicación escolar”, encontrando interrelaciones significativas entre todas las variables al nivel de  $p<.01$  y  $p<.05$ , excepto entre implicación cognitiva y apoyo de los iguales y apoyo del profesorado. Paralelamente, Rodríguez-Fernández, et al. (2016b), encontraron correlación entre “resiliencia” e “implicación escolar”, en concreto con la dimensión emocional de la “implicación escolar” ( $r=.329$ ;  $p<.01$ ). Pese al carácter exploratorio de los datos, la posibilidad de que existan otras variables no estudiadas ni controladas que influyan en la relación, y que la relación no es casual, los autores consideran que estos estudios enfatizan la importancia de implementar programas de intervención psicoeducativa que trabajen la resiliencia como método de prevención de la falta de implicación escolar.

Por último, Gustems-Carnicer y Calderón (2016) encontraron correlaciones positivas y significativas de las seis virtudes del Modelo de Peterson y Seligman (2004) con las estrategias de afrontamiento cognitivo (valores de  $r$  de .340 a .565;  $p<.001$ ) y de afrontamiento conductual (valores de  $r$  de .254 a .490  $p<.019$ ).

Tabla 2. Características de los estudios correlacionales

Autor y año	Muestra	Método	Medidas	Resultados y conclusiones
Donoso et al. (2020)	N=298 22-56 Postgrado 63.8% mujeres	Correlacional Transversal	UWES-S 17 ZTPI	El buen desempeño académico viene predicho por el género (mujer), alto engagement (UWES) y alta puntuación en la subescala Futuro del ZTPI (modelo de regresión ajustado). Género como principal variable predictiva del modelo.
Bernabé-Valero et al. (2019)	N=84 18-45 Estudios universitarios (magisterio, educación social y psicología)	Correlacional Transversal	Musical Profile Scale	Las 6 variables estudiadas (esfuerzo, importancia, habilidades, satisfacción, gratitud y sacrificio) se encuentran relacionadas positivamente de forma estadísticamente significativa. La gratitud permite integrar actitudes existenciales como elemento de motivación.
Vizoso-Gómez y Arias-Gundín (2019)	N=463 Estudios universitarios (Educación infantil, Educación primaria y Educación Social)	Correlacional Transversal	CD-RISC 10 LOT-R UWES-S	Relación estadísticamente significativa y positiva entre resiliencia y optimismo ( $r=.51$ ) y la resiliencia y los tres componentes del compromiso (engagement) (vigor $r=.20$ ; dedicación $r=.11$ ; absorción $r=-.14$ ). El optimismo no está relacionado significativamente con ninguna de las dimensiones del compromiso.
Usán et al. (2018)	N=1756 12-18 ESO	Correlacional Transversal	MBI-S UWES-S EAPESA	Alta correlación inversa entre autoeficacia académica y burnout ( $r=-.97$ ) y positiva entre autoeficacia y engagement ( $r=.34$ ).
Fuentes et al. (2018)	N=188 Educación Superior	Correlacional Transversal	Escala de Autoestima de Rosenberg Escala de Autoeficacia General UWES-S	Correlación significativa y positiva entre autoestima global y nivel de autoeficacia general ( $r=.53$ ) y dos de las dimensiones del engagement (Vigor y Dedicación).

Nota: UWES-S=Utrecht Work Engagement Scale-Student; ZTPI: Zimbardo Time Perspective Inventory; ESO=Educación Secundaria Obligatoria; TMMS-24=Trait Meta Mood Scale; OHQ= Oxford Happiness Questionnaire. CD-RISC 10=10-item Connor-Davidson Resilience Scale: LOT-R=Life Orientation; MBI-SS=Maslach Burnout Inventory-Student Survey; EAPESA=Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas;  $r$ =coeficiente de correlación lineal de Pearson.

Tabla 2. Características de los estudios correlacionales. Continuación

Autor y año	Muestra	Método	Medidas	Resultados y conclusiones
Gutiérrez et al. (2017)	N=608 12-17 ESO y 1º de Bachillerato	Correlacional Transversal	Escala de la percepción del clima motivacional, Escala de metas de logro en 2x2, SWLS.	Selección: muestreo por bola de nieve. La aproximación a la maestría se relaciona positivamente con la satisfacción con la vida. La aproximación al rendimiento muestra una relación negativa con la satisfacción con la vida de los alumnos.
Rodríguez- Fernández et al. (2016a)	N=1250 12-15 ESO 49% chicos	Correlacional Transversal	CD-RISC 10 AUDIM SWLS EBA SEM	Las variables psicológicas median la influencia de las variables contextuales (apoyo social de la familia, de los iguales y del profesorado) sobre el bienestar subjetivo. Relación directa del autoconcepto sobre la resiliencia.
Rodríguez- Fernández, et al. (2016b)	N=1250 12-15 ESO 49% chicos	Correlacional Transversal	CD-RISC SEM	Alumnos con puntuaciones altas en resiliencia puntúan significativamente más alto en las dimensiones de la implicación escolar ( $p<.01$ ). Tamaño del efecto moderado.
Gustems-Carnicer y Calderón (2015)	N=91 19-42 Estudios Universitarios 98% mujeres	Correlacional Transversal	VIA Inventory of Strengths	Correlaciones significativas entre las seis virtudes y afrontamiento conductual y cognitivo, y entre coraje y evitación cognitiva.
			Coping Responses Inventory- Adult	Relaciones predictivas: “Sabiduría” describe el 23% de la varianza del afrontamiento cognitivo. “Trascendencia” y “Tiempanzo” describen 33.5% de afrontamiento conductual.

Nota: ESO=Educación Secundaria Obligatoria; SWLS=Satisfaction with life Scale; AFA-R=Escala de Apoyo Social Familiar y de Amigos; HBSC=Health Behaviour in school-aged Children; CD-RISC 10=10-item Connor-Davidson Resilience Scale; AUDIM=Cuestionario Autoconcepto Dimensional; EBA=Escala de Balance Afectivo; SEM=Cuestionario de implicación escolar; CD-RISC=Escala de resiliencia Connor-Davidson;  $p=p$ -valor; VIA=Values In Action.

### **3.3. Estudios descriptivos con metodología cualitativa**

Dos son los trabajos descriptivos localizados según los criterios de búsqueda. En ambos casos los contenidos relacionados con la EP son marcadamente inespecíficos. Los trabajos evalúan de modo cualitativo (a través de entrevistas, narraciones autobiográficas o guiones de vida) la experiencia y opiniones de docentes acerca del valor o la importancia educativa de aspectos relacionados más o menos directamente con la EP.

En el caso de Hernández-Sánchez y Ortega (2015), las dos tutoras entrevistadas, expertas en entornos virtuales, manifestaron que para la educación a distancia inclusiva son factores decisivos la promoción de “aprendizajes felices” (los que aportan retroalimentación constante con mensajes de ánimo, emisión de comentarios productivos, el reconocimiento de tareas exitosas, etc.), la adaptación a las experiencias emocionales del alumno y las estrategias de reorganización de emociones e ideas. Casado y Díaz (2016), por su parte, encontraron que los docentes voluntarios y gestores de asociaciones implicadas en programas de acción e inclusión social destacan como aspectos positivos de su labor la convicción de ayudar a los más vulnerables, el aumento de su círculo social y el sentimiento de felicidad derivado de todo ello.

### **3.4. El Programa Aulas Felices**

El PAF es el primer y único programa en España completamente fundamentado en la PP. El proyecto fue desarrollado por un grupo de profesionales del Centro de Profesores y Recursos “Juan de Lanuza” (Equipo SATI) con el objetivo de proporcionar a los docentes un marco teórico común y propuestas prácticas basadas en lo que consideran la incipiente ciencia de la felicidad.

El PAF pretende unificar y estructurar el trabajo que se está desarrollando en torno a la Acción Tutorial, la Educación en Valores y las Competencias Básicas con un conjunto de propuestas de carácter transversal, potencialmente adaptables y válidas para todas las asignaturas. Focaliza su trabajo en dos temas clásicos de la PP: la Atención Plena o mindfulness, entendida como una actitud global o “filosofía de vida” que nos permite vivir y disfrutar de modo más profundo cada momento, y mejorar la calidad de vida personal y social, y el Modelo de Virtudes y Fortalezas (Peterson y Seligman, 2004). El PAF enfatiza la importancia de la fortaleza Espiritualidad, pues sería la que más claramente permite alcanzar la “vida significativa”.

Hay cuatro condiciones básicas que deberían reunir los programas de EP según los autores del PAF: una buena fundamentación de los aspectos a trabajar, una perspectiva multidimensional, la integración de estas experiencias dentro del currículo del sistema educativo y apoyarse en un sistema de valores ético y hacerlo explícito.

En lo referente a las actividades propuestas, 16 de las 321 fueron adaptadas de ejercicios diseñados por otros autores y validadas experimentalmente, principalmente con personas adultas. Aun así, los autores de PAF refieren que esto aporta cierta confianza acerca de su posible eficacia en las aulas (Argués et al., 2012, p. 375). La atención plena es el eje transversal del programa, considerando imprescindibles las actividades basadas en la meditación. Respecto a las fortalezas personales, el programa consta de una serie de propuestas globales y otras de carácter específico (organizadas por fortalezas) de cara a la intervención.

Las propuestas específicas ocupan la mayor parte del programa y su estructura consiste en los siguientes apartados: título de la actividad, etapa educativa a la que se dirige, objetivos, desarrollo de la actividad, recursos, duración y observaciones. Estas actividades pretenden ser la base desde la que los profesores puedan desarrollar las suyas, adaptándolas a las circunstancias. La mayoría de ellas consisten en la reflexión acerca de un tema a trabajar por parejas, en grupo o individualmente; la posterior puesta en común y la extracción de conclusiones. A través de ellas se trabajarían objetivos específicos como el perdón, el control de sentimientos, emociones y conductas; la gratitud, la admiración de la belleza; hacerse consciente de las limitaciones, habilidades y fortalezas de uno mismo, y valorar las relaciones con los otros y la felicidad como propósito de la vida.

Respecto a la validación del programa, en el prólogo de la edición del 2012 se señalaba que varias investigaciones para validar experimentalmente la eficacia del programa se encontraban en marcha, cuyos resultados esperaban conocerse pronto. Sin embargo, no ha sido hasta 2019 cuando han sido publicados los primeros resultados, expuestos en esta revisión en el apartado *intervenciones* (Lombas et al., 2019).

## **4. Discusión y conclusiones**

En general, los estudios empíricos de validación en nuestro país tanto del PAF como de la EP son hoy muy reducidos en número, lo cual llama la atención dada la presencia institucional que la EP reclama y el consenso creciente acerca de la importancia de adoptar solamente intervenciones basadas en la evidencia.

Al revisar las bases empíricas de la EP en el contexto español no se ha encontrado ningún estudio experimental. Los estudios cuasiexperimentales por su parte contaron con importantes limitaciones, principalmente derivadas del tipo de muestra (seleccionada intencionalmente, muy específica) y método empleados. El tamaño de la muestra fue limitado en tres de los casos (Piñero et al., 2017; Santamaría-Carbada, 2018; Alonso-Martirena,

2017) y en todos los casos los sujetos son poco representativos de la población general que se pretende estudiar por diferentes tipos de sesgos de selección/disponibilidad de estos. Por otro lado, la selección y asignación de los participantes a los grupos no fue aleatoria en ninguno de los casos. Además, solo en una de las intervenciones se evaluó el rendimiento académico derivado de la intervención (Muro et al., 2018).

Por su parte, los estudios correlacionales no permiten establecer relaciones causales ni tampoco los modelos predictivos que cuatro de ellos elaboran. Pese a esto, se observa una tendencia general a interpretar las correlaciones en términos de antecedentes y consecuentes, llegando incluso a incluir en tres de estos artículos esquemas de flechas unidireccionales con el objetivo de ilustrar dichas relaciones (Gutiérrez et al., 2017; Rodríguez-Fernández et al., 2016a; Usán et al., 2018).

Respecto al PAF, no se han realizado más evaluaciones del programa que la incluida en esta revisión (Lombas et al., 2019), lo cual llama la atención dadas las dimensiones del programa, sus aspiraciones y, sobre todo, su énfasis en la fundamentación científica de las prácticas de la Psicología Positiva a lo largo de todo el manual. Llamativamente, los autores, a la vez que afirman que “la psicología se caracteriza por un riguroso enfoque científico” y reconocen que “no existen actualmente muchas aplicaciones educativas de la Psicología Positiva respaldadas por estudios científicos”, mantienen que “exigir que las intervenciones sean empíricamente validadas antes de su aplicación puede paralizar la innovación y el progreso” (Arguís et al., 2012, p.20).

Si en el contexto español el sostén empírico con el que cuenta la EP es, a la vista de los resultados, extraordinariamente reducido, a escala internacional, en donde la EP ha tenido un impacto más fuerte, (principalmente en los Estados Unidos y el Reino Unido) tampoco es posible encontrar datos concluyentes que sostengan la verdadera efectividad de los programas educativos basados en la PP (Chodkiewicz & Boyle, 2017).

Waters y Loton (2019), concienciados acerca de la heterogeneidad y la falta de marcos comunes en el campo de la EP, llevaron a cabo una revisión de la evidencia internacional disponible. Entre los resultados obtenidos destaca en primer lugar que solo en un sexto de los estudios (de un total de 75) se midió el impacto de la intervención en los resultados académicos o aspectos relacionados con la educación. Además, llama la atención que se consideren ejemplos de mejora del rendimiento académico variables como la valoración por parte de los alumnos de los estudios como divertidos e inspiradores, o una mayor competencia académica percibida. En segundo lugar, solo un tercio informó acerca de si la intervención tuvo un efecto sobre el constructo de interés en el estudio, observándose una tendencia a atribuir los cambios observados a estas variables, sin medidas explícitas que lo corroboren y sin tener en cuenta la posible influencia de terceras variables. También se observó un excesivo uso de medidas autoinformadas y, con frecuencia, la eficacia de las intervenciones dependió del nivel inicial en la variable estudiada. Por último, Waters y Loton (2019) señalan que pese a haber utilizado rigurosos criterios de inclusión, más de dos tercios de los estudios incluidos en su revisión no cumplen con los “estándares de oro” necesarios para establecer la eficacia de una intervención. No muy distinta, a la vista de nuestros resultados, sería la conclusión respecto de los estudios en el caso español: de las cinco intervenciones ninguna asigna aleatoriamente sujetos a grupos, solo dos consideran el efecto sobre el rendimiento académico, sólo tres tienen grupo control y solo uno de esos tres es grupo de control activo.

Por otro lado, se desconocen los procesos y componentes específicos por los que este tipo de intervenciones logran en algunos casos resultados positivos. Esto se debe a la frecuente aplicación en bloque, multicomponente, de las intervenciones, con lo que se corre el riesgo de estar trabajando aspectos inservibles o incluso perjudiciales que quedan enmascarados entre los múltiples componentes de estos programas (White, 2016; Waters & Loton, 2019).

Parte de los psicólogos positivos reconocen que el estado de las evaluaciones es aún incipiente e inmaduro, al mismo tiempo que existen metaanálisis que afirman la eficacia de este tipo de intervenciones en el largo plazo. Sin embargo, estos últimos lo hacen centrándose en indicadores de bienestar de orden socioemocional y actitudinal, entre los que la alta heterogeneidad y la escasez de medidas que evalúen el rendimiento académico siguen presentes (p.ej. Taylor et al., 2017).

Ciertamente, la contribución al desarrollo académico no ha de medirse siempre y necesariamente en términos de expediente; sin duda puede incluir medidas de mejora en el desempeño cognitivo, emocional y social que contribuyan al desarrollo académico en términos objetivos, pero no puede reducirse a la medida de juicios de percepción subjetiva de bienestar, ni tampoco de rendimiento académico o implicación emocional percibidos. En la medida en que se rechaza o ignora esta relación y este orden de prioridades, enfatizando unilateralmente el carácter “terapéutico” de la formación escolar (su orientación al bienestar) se está, de hecho, replanteando el objetivo de la institución escolar. La cuestión sobrepasa el objetivo de este trabajo, pero es relevante para comprender el fenómeno de la EP y parte de las polémicas en torno a ella (Seligman et al., 2009; Arguís et al., 2012; Prieto-Egido, 2018).

Desde un punto de vista metodológico, los futuros trabajos que intenten aportar validez empírica a los programas de EP en la escuela ganarían relevancia apuntando justo a dicha relación, trabajando con ambos tipos de variables, subjetivas y de desempeño académico objetivo, y estableciendo grupos experimentales con tratamientos EP (o incluso con terceros tratamientos) frente a grupos de control. No es suficiente demostrar

una mejora en variables de bienestar subjetivo o de autopercepción académica sin evaluar además su efecto académico positivo y descartar su posible efecto contraproducente. Los trabajos hechos sin esta perspectiva amplia difícilmente aportarán la evidencia que la EP precisa para cumplir su aspiración de formar parte del sistema educativo nacional, una aspiración que se observa en las reflexiones finales de diversos artículos incluidos en la muestra de esta revisión (Gustems-Carnicer & Calderón, 2016; Lombas et al., 2019; Muro et al., 2018).

En resumen, y sin perjuicio de que en el futuro la EP pudiera lograr dicha evidencia, los resultados empíricos de los que dispone la EP en España actualmente no aportan un respaldo científico claro y suficiente que justifique su implantación institucional en el sistema público de enseñanza.

## 5. Referencias bibliográficas

- Alonso-Martirena, Y. (2017). An engagement-based school experience as a premise of wellbeing. *Education, Health and Ict For a Transcultural World*, 237, 654-660.
- Adler, A. (2017). Educación Positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 50-57. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2821>
- Argués, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., & Salvador, M. M. (2012). *Programa "Aulas Felices"*. Universidad de Zaragoza.
- Bernabé-Valero, G., Blasco-Magraner, J. S., & Moret-Tatay, C. (2019). *Testing motivational theories in music education: the role of effort and gratitude*. Frontiers in behavioral neuroscience, 13, 172. doi: [10.3389/fnbeh.2019.00172](https://doi.org/10.3389/fnbeh.2019.00172)
- Cabanas, E. & Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Casado, I. S., & Díaz, A. V. D. (2016). Generar “comportamientos inclusivos” como herramienta para operativizar la inclusión. *Educar em Revista*, (59), 97-122. doi: [10.1590/0104-4060.44690](https://doi.org/10.1590/0104-4060.44690)
- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2017). Positive Psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*, 5(1), 60-86. <https://doi.org/10.1002/rev3.3080>
- Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia*. Kapelusz.
- Donoso, M., Talavera-Velasco, B., & Uceda, S. (2020). The role of engagement and temporal perspective in the academic performance of postgraduate students. *Physiology & Behavior*, 224, 113054. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2020.113054>
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009). *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge.
- Fuentes, M., Jurado, M., Martín, A., Martínez, Á. M., Márquez, M. D., & Linares, G. (2018). Autoeficacia y engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones*, 48(1), 161-172.
- Graczyk, P., Matjasko, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Elias, M., & Zins, J. (2000). The role of the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 3-6.
- Gustems-Carnicer, J., & Calderon, C. (2016). Virtues and character strengths related to approach coping strategies of college students. *Social Psychology of Education*, 19(1), 77-95.
- Gutiérrez, M., Tomas, J., & Calatayud, P. (2017). Influence of motivational climate in physical education on achievement goals and adolescents' life satisfaction. *Retos- Nuevas Tendencias En Educación Física Deporte Y Recreacion*, (31), 157-163.
- Hernández-Sánchez, A. M., & Ortega, J. A. (2015). Aprendizaje electrónico afectivo: un modelo innovador para desarrollar una acción tutorial virtual de naturaleza inclusiva. *Formación universitaria*, 8(2), 19-26. doi: [10.4067/S0718-50062015000200004](https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000200004)
- Kristjánsson, K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old wine in new bottles? *Educational psychologist*, 47(2), 86-105. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.610678>
- Lombas, A. S., Jiménez, T. I., Argués-Rey, R., Hernández-Paniello, S., Valdivia-Salas, S., & Martín-Albo, J. (2019). Impact of the Happy Classrooms Programme on Psychological Well-being, School Aggression, and Classroom Climate. *Mindfulness*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01132-8>
- Muro, A., Soler, J., Cebolla, A., & Cladellas, R. (2018). A positive psychological intervention for failing students: Does it improve academic achievement and motivation? A pilot study. *Learning and Motivation*, 63, 126-132. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2018.04.002>
- Nobile, M. (2017). Sobre la “Educación Emocional”: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, 22-33. <http://dx.doi.org/10.7238/issn.1575-2275>
- Palomera, R. M. (2017). Psicología Positiva en la escuela: un cambio con raíces profundas. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 66-71.
- Pérez-Álvarez, M., Sánchez-González, J. C., & Cabanas, E. (2018). *La vida real en tiempos de la felicidad. Crítica de la Psicología (y de la ideología) Positiva*. Alianza Editorial.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification (Vol. 1). Oxford University Press.

- Prieto-Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva. *Educación XXI*, 21 (1), 303-320. doi:[10.5944/educXXI.16058](https://doi.org/10.5944/educXXI.16058)
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goni, E., Esnaola, I., & Goni, A. (2016a). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166-174. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.01.003>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016b). Resilience and school engagement by gender and education level in secondary education. *Aula Abierta*, 44(2), 77-82. doi: [10.17811/rifie.44.2016.77-82](https://doi.org/10.17811/rifie.44.2016.77-82)
- Piñero, E., Arense, J., Moñiño, M., & López, O. (2017). Effects of an intervention to improve the psychological strengths in early childhood education, assessed through the Family Drawing Test. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 7(2), 126-137. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v7i2.200>
- Santamaría-Cardaba, N. (2018). Educating for development and global citizenship through Positive Psychology. *Reidocrea-Revista Electronica De Investigacion Y Docencia Creativa*, 7, 98-109.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: [10.1037/0003-066x.55.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5).
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- Usán, P., Salavera, C., & Domper, E. (2018). How is the relationship between burnout, engagement and academic self-efficacy? A study in teenage students. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado*, 21(2), 141-153. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.311361>
- Vizoso-Gómez, C & Arias-Gundín, O. (2019). Relación entre resiliencia, optimismo y engagement en futuros educadores. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (11), 33-46.
- Vopel, K. (2006). *Psicología Positiva en Primaria*. Madrid: Editorial CCS.
- Waters, L., & Loton, D. (2019). SEARCH: A Meta-Framework and Review of the Field of Positive Education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(1-2), 1-46. <https://doi.org/10.1007/s41042-019-00017-4>
- White, M. A. (2016). Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Psychology of well-being*, 6(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s13612-016-0039-1>