

Bienestar personal durante la adolescencia según el modelo Perma: una revisión sistemática

Alba González-Moreno, Mg.^a

Universidad de Almería, España

María del Mar Molero-Jurado, Ph. D.^b

Universidad de Almería, España

 agm048@ual.es

Resumen (analítico)

El bienestar es uno de los constructos más estudiados dentro de la psicología positiva en la actualidad. El objetivo de este trabajo de revisión sistemática es analizar la evidencia existente en los últimos cinco años acerca del bienestar en relación a cada uno de los elementos que constituyen el modelo Perma. La metodología ha consistido en consultar las bases de datos Web of Science y Scopus mediante la elaboración de unas fórmulas de búsqueda. Se han seleccionado un total de 42 artículos entre los distintos estudios pertenecientes a las cinco dimensiones del modelo Perma. Los resultados confirman que el bienestar promueve las conductas positivas y favorece a otras variables como la autoestima y el rendimiento académico. Se debate cómo el bienestar potencia el desarrollo personal en los adolescentes.

Palabras clave

Bienestar; adolescencia; relaciones interpersonales; rendimiento.

Thesaurio

Tesaurio de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

González-Moreno, A., & Molero-Jurado, M. (2023). Bienestar personal durante la adolescencia según el modelo Perma: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(1), 1-27.

<https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.21.1.5130>

Historial

Recibido: 07.03.2022

Aceptado: 25.05.2022

Publicado: 30.11.2022

Información artículo

Este artículo es una revisión que se ha comenzado y acabado en septiembre de 2021. El trabajo forma parte de un proyecto finalizado en diciembre de 2020 del Ministerio de Ciencia e Innovación (referencia: EDU2017-88139-R). Esta investigación cuenta con la aprobación y financiación del Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del programa de ayudas para la Formación de Profesorado Universitario otorgado a Alba González Moreno con referencia FPU19/01570. Área: ciencias sociales.

Subárea: psicología.

Personal well-being during adolescence based on the PERMA model: A systematic review

Abstract (analytical)

Well-being is currently one of the most studied areas within Positive Psychology. The objective of this systematic review was to analyze existing evidence in the area of well-being in relation to each of the elements that make up the PERMA model during the last five years. The methodology consisted of consulting the Web of Science and Scopus databases through the design of search formulas. A total of 42 articles were selected from different studies that covered the five dimensions of the PERMA model. The results confirm that well-being promotes positive behaviors and favors other variables such as self-esteem and academic performance. The authors also identify that well-being enhances personal development in adolescents from the articles.

Keywords

Wellness; adolescence; relationships; performance.

Bem-estar pessoal na adolescência segundo o modelo Perma: uma revisão sistemática

Resumo (analítico)

O bem-estar é um dos construtos mais estudados dentro da Psicologia Positiva atualmente. O objetivo deste trabalho de revisão sistemática é analisar as evidências existentes nos últimos cinco anos sobre o bem-estar em relação a cada um dos elementos que compõem o modelo Perma. A metodologia consistiu em consultar as bases de dados Web of Science e Scopus desenvolvendo fórmulas de busca. Um total de 42 artigos foram selecionados entre os diferentes estudos pertencentes às cinco dimensões do modelo Perma. Os resultados confirmam como o bem-estar promove comportamentos positivos e favorece outras variáveis como autoestima e desempenho acadêmico. Debate-se como o bem-estar potencializa o desenvolvimento pessoal em adolescentes.

Palavras-chave

Bem estar; adolescência; relações interpessoais; desempenho.

Información autoras

[a] Maestría en Intervención en Convivencia Escolar, Universidad de Almería. Investigadora predoctoral del Departamento de Psicología, Universidad de Almería (España).  0000-0003-2254-7456. H5: 0. Correo electrónico: agm048@ual.es

[b] Doctora, Universidad de Almería. Profesora Titular del Departamento de Psicología, Universidad de Almería (España).  0000-0001-9187-1474. H5: 18. Correo electrónico: mmj130@ual.es

Introducción

El bienestar se encuentra relacionado con la salud, debido a que esta última hace referencia a un estado íntegro de bienestar tanto a nivel físico como mental o social y no corresponde únicamente a la falta de enfermedades o afecciones (Organización Mundial de la Salud, 2021). Uno de los autores más relevantes dentro del concepto de bienestar personal es M. Seligman, quien planteó una perspectiva distinta de lo que se conocía hasta ese momento como psicología. Este campo de estudio ha sido denominada *psicología positiva* y se centra en conocer las fortalezas y las virtudes humanas, así como en reforzar los recursos positivos que incentiven acciones que sean beneficiosas para la salud (Seligman, 1999; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). La psicología positiva no pretende sustituir a la psicología tradicional, ni quitarle importancia sobre su papel en el entendimiento de los trastornos mentales. Esta propone un enfoque complementario sobre el funcionamiento del ser humano y que se considere tanto las dificultades como las fortalezas de las personas (Cardona-Rodríguez *et al.*, 2017; Domínguez & Ibarra, 2017).

Uno de los grandes descubrimientos dentro de la psicología positiva es el modelo de cinco dimensiones propuesto por Seligman (2011) conocido como *Perma*. Este modelo asocia al bienestar con conseguir los cinco componentes que lo conforman: las emociones positivas, el compromiso, las relaciones positivas, el propósito y los logros. Además, este modelo cuenta con un eje transversal que son las fortalezas del carácter (Seligman, 2011). Estas dimensiones se relacionan entre sí de manera positiva y pueden ser cuantificables tanto de manera independiente como de forma global para obtener una medición total del bienestar (Burke & Minton, 2019). Atendiendo a cada una de las variables de este modelo, las emociones positivas hacen referencia a aquellas vivencias emocionales en las que predomina el bienestar o el placer (Rodríguez *et al.*, 2017) y aumentan la satisfacción y el compromiso (Fredrickson, 1998). Este último, comúnmente conocido como *engagement*, implica las fortalezas utilizadas ante diversas situaciones de ansiedad o estrés (Usán & Salavera, 2019). También ha sido entendido como *flow*, esto es, los estados de

atención o absorción en actividades importantes para la persona (Csikszentmihalyi, 1990). Las relaciones positivas se refieren a la percepción que se tiene sobre la calidad de las mismas y se asocian con un mejor ajuste social (Morrish *et al.*, 2018). El propósito se relaciona con la búsqueda de pertenencia a algo o la obtención de un objetivo alcanzado que da sentido a la vida y logra un estado de bienestar psicológico (Giraldez-Hayes, 2020). Por último, el logro alude al sentimiento positivo que se genera cuando se consigue un propósito o en el transcurso hasta la meta (Hefferon & Boniwell, 2014).

El análisis del bienestar personal dentro de la evidencia científica ha tenido dos enfoques distintos: el bienestar subjetivo, que promueve la satisfacción con la vida y las emociones positivas, y el bienestar psicológico, el cual se centra en el fomento del potencial humano (Meléndez *et al.*, 2018). A día de hoy, son escasos los recursos psicométricos destinados a la medición de este constructo y que integren los cinco elementos que lo componen. No obstante, sí se han desarrollado escalas con resultados positivos en sus propiedades psicométricas que se basan en evaluar estos cinco factores (Butler & Kern, 2016; Kern *et al.*, 2016). Una reciente investigación plantea que los instrumentos desarrollados para adultos pueden no ser fiables para adolescentes, por lo que existen pocas investigaciones sobre el modelo multidimensional de bienestar enfocado a dicha población (Rose *et al.*, 2017).

La psicología positiva ha tenido gran relevancia en los últimos años, expandiendo sus estudios hacia la conducta de las personas, con el objetivo de aumentar la felicidad y calidad de vida de las mismas (Balabanian & Lemos, 2018). Estudios corroboran que el bienestar es un factor que promueve la salud mental, ya que se ha encontrado que un nivel alto en bienestar se vincula con una mayor capacidad de afrontamiento del estrés y una mayor satisfacción con la vida (Moreta-Herrera *et al.*, 2018; Saldaña *et al.*, 2020).

La adolescencia es una etapa de transición de la niñez a la vida adulta que se caracteriza por una diversidad de cambios que van a condicionar el desarrollo de la propia personalidad de los individuos (Cangas *et al.*, 2019; Morán-Astorga *et al.*, 2019). Aunque la adolescencia se trate de un periodo de crecimiento, también es considerada como una fase de la vida que se expone a múltiples comportamientos y factores de riesgo (García *et al.*, 2020). Por ello, es necesario investigar la salud mental en la adolescencia y el bienestar personal, ya que se trata de un indicador de salud (Organización Panamericana de la Salud, 2018). Estudios actuales señalan que algunos de los factores que actúan como fortalezas para el bienestar en los adolescentes son el optimismo, la felicidad, el compromiso y la perseverancia (Cobo-Rendón *et al.*, 2017). Asimismo, se ha demostrado que el pa-

pel del bienestar potencia la autoestima a dichas edades (Maganto *et al.*, 2019), reduce los síntomas depresivos (Sánchez-Hernández *et al.*, 2019), promueve el desarrollo de habilidades para la vida (Demirtaş, 2020) e incrementa la autoeficacia académica, emocional y social (Sagone *et al.*, 2020). Todo ello se encuentra estrechamente relacionado con el estudio del bienestar en la adolescencia conocida como *desarrollo positivo adolescente* (Garassini, 2020; Lerner, 2005, Lerner & Lerner, 2013; Lerner *et al.*, 2005, 2011, 2013).

Este trabajo tiene como objetivo analizar la evidencia científica actual sobre el bienestar en el periodo de la adolescencia a través de los cinco elementos incluidos en el modelo Perma.

Metodología

El presente trabajo ha sido desarrollado mediante una metodología de revisión sistemática, siguiendo las directrices de la actualizada declaración Prisma 2020, con la finalidad de elaborar revisiones de calidad (Page *et al.*, 2021; Yepes-Núñez *et al.*, 2021). Asimismo, se han incluido una secuencia de pasos para fortalecer la validez de la investigación como son: establecer la temática que se pretende abordar; plantear el objetivo; enunciar las fórmulas de búsqueda, bases de datos y criterios establecidos; exponer un diagrama de flujo con el proceso de selección de resultados; y anunciar los resultados que se han obtenido (Alexander, 2020; de la Serna-Tuya *et al.*, 2018; Ramírez *et al.*, 2018).

Fuentes de datos y estrategia de búsqueda

Se ha realizado una búsqueda sistemática en las bases de datos Web of Science y Scopus de la evidencia científica aportada hasta el día 20 de septiembre de 2021. Además, se ha utilizado el buscador de Google Académico como un recurso de ayuda para buscar información sobre la temática a abordar.

Este estudio inició realizando una primera búsqueda general que contenía la fórmula de búsqueda «Perma and Adolescents», pero los resultados obtenidos eran muy escasos. Por otro lado, la búsqueda de manera independiente de cada una de las dimensiones del modelo Perma tenían mayor alcance. Por ello, y para dar respuesta al objetivo planteado, se han llevado a cabo un total de cinco búsquedas, una para cada variable del modelo Perma, siendo así los descriptores empleados: emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, propósito, logros y adolescentes. Se ha combinado dichos descriptores con el operador booleano AND, obteniendo así las cinco fórmulas de búsqueda:

emociones positivas AND adolescentes; compromiso AND adolescentes; relaciones positivas AND adolescentes; propósito AND adolescentes; y logros AND adolescentes.

Todas las búsquedas han sido efectuadas tanto en español como en inglés, aunque en este primer idioma los resultados no han sido muy eficientes. Las opciones de búsquedas empleadas en las diferentes bases de datos fueron *theme* en Web of Science y *article title*, *abstract*, *keyword* en Scopus. Los estudios iniciales se han sometido a una serie de filtros tales como: tipo de documento, fecha de publicación, disponibilidad del texto completo, idioma y área temática. La tabla 1 aborda de manera sintetizada los aspectos más relevantes de los datos obtenidos en cada una de las búsquedas realizadas.

Tabla 1

Resultados en cada base de datos según la fórmula de búsqueda

Base de datos	Búsquedas	Idioma	Fórmula de búsqueda	n.º de resultados	n.º resultados tras aplicar filtros
Web of Science	Búsqueda 1	Español	emociones positivas AND adolescentes	0	0
		Inglés	positive emotions AND adolescents	2762	236
	Búsqueda 2	Español	compromiso AND adolescentes	1	0
		Inglés	engagement AND adolescents	9846	500
	Búsqueda 3	Español	relaciones positivas AND adolescentes	2	0
		Inglés	positive relationships AND adolescents	12 264	565
	Búsqueda 4	Español	propósitos AND adolescentes	0	0
		Inglés	meaning AND adolescents	63 559	1043
	Búsqueda 5	Español	logros AND adolescentes	2	0
		Inglés	achievement AND adolescents	13 056	508
Scopus	Búsqueda 1	Español	emociones positivas AND adolescentes	1	1
		Inglés	positive emotions AND adolescents	6766	585
	Búsqueda 2	Español	compromiso AND adolescentes	20	13
		Inglés	engagement AND adolescents	13 449	840
	Búsqueda 3	Español	relaciones positivas AND adolescentes	1	1
		Inglés	positive relationships AND adolescents	31 204	949
	Búsqueda 4	Español	propósitos AND adolescentes	15	7
		Inglés	meaning AND adolescents	8896	272
	Búsqueda 5	Español	logros AND adolescentes	8	8
		Inglés	achievement AND adolescents	24 060	608

Criterios de elegibilidad

Para establecer los criterios de exclusión e inclusión se ha seguido el modelo conocido como PICO_S (Landa-Ramírez & Arredondo-Pantaleón, 2014; Richardson *et al.*, 1995).

A partir de esta estrategia se han elaborado las pautas que van a desestimar o incluir documentos en este estudio mediante sus cuatro elementos:

1. *Sujetos*: se han incorporado a este trabajo de revisión sistemática aquellos estudios que proporcionaban muestras de adolescentes; descartando así los trabajos con sujetos en otro rango de edad o, siendo adolescentes, con algún tipo de patología.
2. *Temática de interés*: el estudio se centra en abordar el bienestar dentro de la etapa de la adolescencia, a partir de las cinco variables del modelo Perma (emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, propósitos y logros), por lo que se han incluido los trabajos que abordan el bienestar desde alguna de estas perspectivas.
3. *Contexto*: se comprenden aquellas investigaciones que han sido elaboradas en un contexto educativo y, por ello, se han desestimado los estudios pertenecientes a cualquier otro tipo de ámbito (como lo es el clínico).
4. *Diseño del estudio*: los artículos incorporados están desarrollados mediante una metodología cuantitativa tanto en español como en inglés, publicados en los últimos cinco años (2017-2021) y se puede acceder al texto completo. Por ende, se han descartado aquellos estudios cuyo tipo de documento es libro, capítulo de libro o trabajos de fin de estudios, así como aquellos publicados antes del 2017 o cuyo idioma era distinto al español o el inglés.

Selección de estudios y extracción de datos

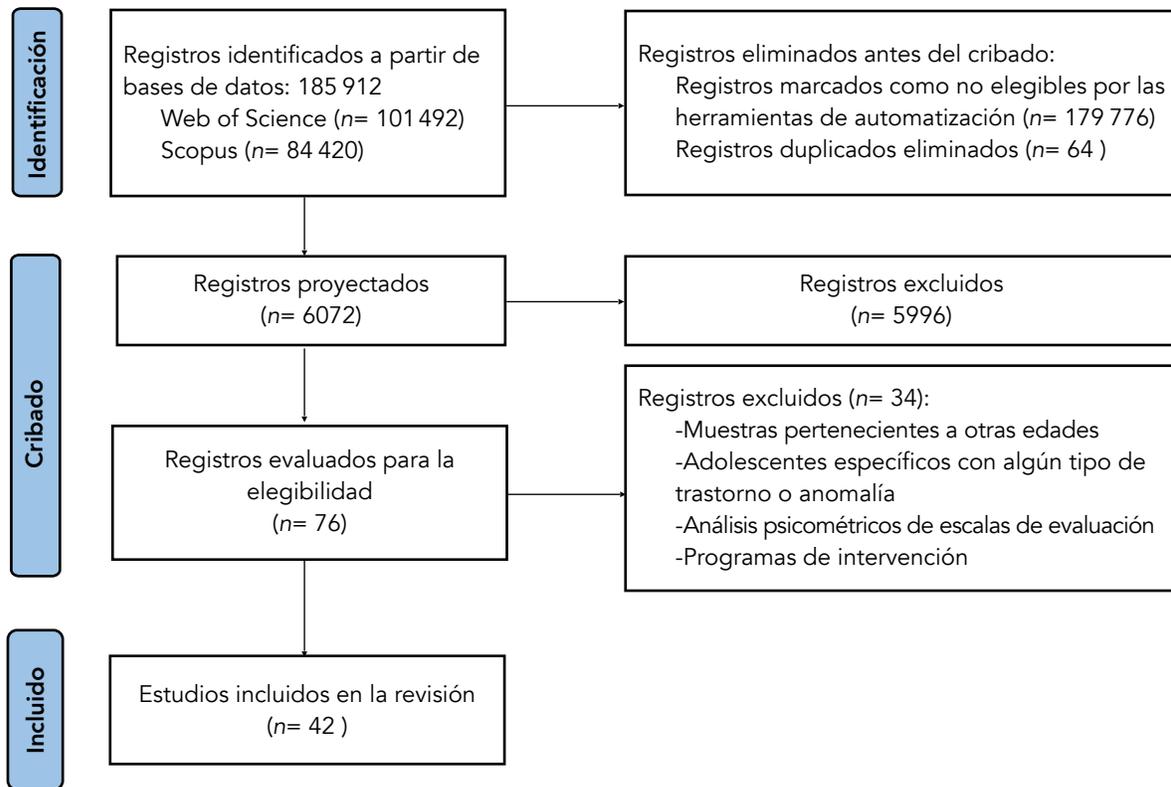
Una vez implantados los criterios de elegibilidad, dos revisoras han examinado de manera independiente cada uno de los títulos y resúmenes de los trabajos restantes con la finalidad de determinar su elegibilidad. Aquellos estudios que no aportan suficiente información en el resumen para decidir sobre su admisión, se ha indagado en el texto completo. Las diversas discrepancias que han podido surgir se han resuelto por consenso. Se han excluido aquellos estudios que incumplían estos criterios o no aportaban información relevante para dar respuesta al objetivo planteado.

Resultados

Una vez establecidos los criterios de inclusión y exclusión se ha llevado a cabo, en primer lugar, una búsqueda inicial sin ningún tipo de herramientas de automatización de las propias bases de datos para conocer la cantidad total de estudios existentes. Esta primera búsqueda ha dado un total de 185 912 estudios que, una vez aplicados los filtros asentados se ha reducido a 6136 artículos.

Tras la eliminación de los documentos repetidos, se ha desarrollado una revisión manual del título y resumen, así como del texto completo de aquellos estudios que no aportan información suficiente en el título o resumen para establecer un dictamen concreto. Así pues, el número total de artículos que se han recopilado para la inclusión en este trabajo de revisión sistemática es 42. El proceso de la selección de trabajos para su posterior análisis se muestra detallado mediante la figura 1, la cual ha sido establecida por la declaración Prisma 2020 y se ha adaptado a las demandas pertinentes del estudio.

Figura 1
Identificación de estudios a través de bases de datos y registros



Análisis de los estudios seleccionados

Atendiendo al modelo Perma y sus cinco dimensiones, se ha procedido a analizar cada una de estas de manera individualizada para conocer de manera detallada los estudios existentes en el último quinquenio acerca de dichas variables. Además, se ha valorado el riesgo de sesgo de los estudios seleccionados categorizándolos en riesgo de sesgo alto, moderado o bajo dependiendo de la puntuación obtenida de 12 puntos.

Dimensión 1 del modelo Perma: Positive emotions

El desarrollo de emociones positivas como la gratitud, la serenidad, la simpatía o la alegría en los adolescentes promueve conductas prosociales como la solidaridad o la cercanía con otras personas (Mesurado *et al.*, 2021). Por otro lado, saber distinguir y diferenciar las emociones negativas se relaciona con una menor propensión a la negatividad y, por tanto, promueve el bienestar personal (Lennarz *et al.*, 2018). En relación al acoso escolar, los estudiantes que muestran mayores porcentajes de emociones positivas evidencian un comportamiento activo ante situaciones de hostigamiento escolar. Sin embargo, aquellos adolescentes que manifiestan emociones negativas se relacionan más claramente con el grupo de comportamiento proactivo (Cabrera *et al.*, 2020). Atendiendo a las relaciones sociales, se ha comprobado que mantener una comunicación afectiva con los padres y una cercanía amistosa con los iguales se relaciona significativamente con la experimentación de emociones positivas como la alegría y el buen humor (Grütter *et al.*, 2017; Ruvalcaba-Romero *et al.*, 2018).

Tabla 2

Características de los estudios seleccionados de la dimensión «positive emotions» del modelo Perma

Autor/es y año	Procedencia	Muestra	Variables con las que se relaciona
[1] Mesurado <i>et al.</i> (2021)	Colombia	211 participantes (M= 13.94)	Actitudes prosociales
[2] Holzer <i>et al.</i> (2021)	Austria y Alemania	19967 estudiantes (M= 14.59)	Necesidades psicológicas básicas, motivación y emoción positiva
[3] Cabrera <i>et al.</i> (2020)	España	1029 adolescentes (M= 15.18)	Emociones, desconexión moral y acoso escolar
[4] Madan <i>et al.</i> (2019)	Boston	60 jóvenes (M= 20.20)	Emociones positivas y memoria
[5] Lennarz <i>et al.</i> (2018)	Países Bajos	72 participantes (M= 14.00)	Diferenciación emocional y bienestar
[6] Sánchez <i>et al.</i> (2018)	España	1664 adolescentes (M= 16.12)	Dificultades emocionales, bienestar y rendimiento académico
[7] Ruvalcaba-Romero <i>et al.</i> (2018)	México	490 estudiantes (M= 13.7)	Relaciones sociales y prosociabilidad
[8] Grütter <i>et al.</i> (2017)	Suecia	1225 estudiantes (M= 12.39)	Amistad, emociones e inclusión
[9] Holm <i>et al.</i> (2017)	Finlandia	1358 participantes (M= 14.75)	Emociones y rendimiento matemático
[10] Pekrun <i>et al.</i> (2017)	Alemania	3425 estudiantes (M= 11.7)	Emociones y rendimiento académico

Por otro lado, enfocando al rendimiento académico, se ha experimentado que los adolescentes que muestran emociones positivas —como el disfrute— obtienen puntuaciones más altas en matemáticas que aquellos que manifiestan otro tipo de emociones negativas (Holm *et al.*, 2017; Pekrun *et al.*, 2017). Así pues, los alumnos que presentan un peor rendimiento académico son los que mayores dificultades en ajuste emocional presentan (Sánchez-García *et al.*, 2018). Esta idea del logro académico con las emociones positivas puede verse relacionado a la memoria, ya que, tal y como indican Madan *et al.* (2019), las emociones positivas promueven la asociación-memoria en los estudiantes. Al igual ocurre cuando los adolescentes se sienten competentes respecto a su trabajo escolar, lo cual se vincula con la motivación intrínseca del aprendizaje y las emociones positivas (Holzer *et al.*, 2021).

El riesgo de sesgo general de los artículos pertenecientes a la dimensión *positive emotions* es bajo (tabla 3), debido a que la mayoría de los estudios presentan un riesgo de sesgo entre 10 y 12 puntos, a excepción de tres artículos que muestran un riesgo medio.

Tabla 3

Riesgo de sesgo de los estudios pertenecientes a la dimensión «positive emotions» del modelo Perma

Artículo	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
1. Objetivo claramente establecido	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2. Tamaño del estudio apropiado	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2
3. Identificación y evaluación de la muestra	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2
4. Comparabilidad	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2
5. Otros sesgos (imposibilidad de generalización de resultados, datos de exposición previa, etc.)	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2
6. Análisis estadístico adecuado	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2
Total	10	11	11	9	9	10	9	12	10	12
Riesgo de sesgo general	B	B	B	M	M	B	M	B	B	B

Nota. 0 = no informa o no evalúa; 1 = no evaluado adecuadamente; 2 = evaluado adecuadamente; A = alto (1-6); M = medio (7-9); B = bajo (10-12). Los números destinados a los artículos son los asignados en la tabla 2.

Dimensión 2 del modelo Perma: Engagement

El compromiso (también conocido como *engagement* dentro de la psicología positiva) hace referencia a la implicación que tienen los individuos en una determinada actividad. Atendiendo a los resultados encontrados ante este constructo, se señala que los adolescentes que tienen un mayor *engagement*-experiencia *óptima-flow* tienden a presentar un menor consumo de sustancias nocivas para la salud como es el tabaco o el alcohol y una

actitud positiva hacia la autoridad (Pérez-Fuentes *et al.*, 2021); así como también una alta identidad étnica (Arsenault *et al.*, 2018), una autoestima alta (Zhao *et al.*, 2021) y una mayor socialización académica por parte de las familias (Metzger *et al.*, 2020). Haciendo hincapié al contexto escolar, se ha comprobado que un mayor compromiso emocional se asocia significativamente con el deseo de aspirar a continuar en la educación (Gutman & Schoon, 2018). Además, una mayor culturalidad dentro del aula reduce la participación en acoso escolar (Bayram-Özdemir *et al.*, 2018) y promueve la participación de los estudiantes en actividades de aprendizaje (Engels *et al.*, 2020).

Tabla 4

Características de los estudios seleccionados de la dimensión «engagement» del modelo Perma

Autor/es y año	Procedencia	Muestra	Variables con las que se relaciona
[11] Pérez-Fuentes <i>et al.</i> (2021)	España	1287 estudiantes (M= 15.11)	Consumo de alcohol y actitudes hacia la autoridad
[12] Zhao <i>et al.</i> (2021)	China	480 adolescentes (M= 14.92)	Autoestima y compromiso académico
[13] Vuorre <i>et al.</i> (2021)	Estados Unidos y Reino Unido	430 561 participantes	Compromiso con la tecnología y salud mental
[14] Yépez-Tito <i>et al.</i> (2021)	Ecuador	664 adolescentes (M= 14.6)	Carácter y participación en sexting
[15] Metzger <i>et al.</i> (2020)	Estados Unidos	140 participantes (M= 12.4)	Compromiso y creencias académicas
[16] Engels <i>et al.</i> (2020)	Bélgica	730 estudiantes (M= 15.6)	Compromiso conductual y aulas multiculturales
[17] Spillane <i>et al.</i> (2020)	Estados Unidos	1023 alumnos (M= 12.23)	Compromiso en actividades y consumo de sustancias
[18] van Ouytsel <i>et al.</i> (2018)	Bélgica	1187 estudiantes (M= 17.82)	Abuso de sustancias y conductas sexuales
[19] Gutman y Schoon (2018)	Londres	12 302 participantes	Compromiso emocional y aspiraciones educativas
[20] Bayram-Özdemir <i>et al.</i> (2018)	Suecia	902 adolescentes (M= 14.40)	Acoso étnico y diversidad étnica
[21] Arsenault <i>et al.</i> (2018)	Estados Unidos	437 estudiantes	Consumo de sustancias y compromiso escolar
[22] Hebert <i>et al.</i> (2017)	Estados Unidos	3907 adolescentes	Compromiso con las redes sociales y consumo de tabaco

Atendiendo a la ingesta de sustancias, se indica que aquellos jóvenes con un mayor compromiso o *engagement* en actividades estructuradas tienen una probabilidad menor de ingerir cualquier tipo de sustancia que aquellos que asisten a actividades no estructuradas (Spillane *et al.*, 2020), así como se promueven las experiencias óptimas y los estados

de *flow* (Csikszentmihalyi, 1998). La exposición elevada en las redes sociales por parte de los adolescentes se caracteriza por el consumo de sustancias (Hebert *et al.*, 2017), mayores comportamientos sexuales (van Ouytsel *et al.*, 2018; Yépez-Tito *et al.*, 2021) y problemas emocionales (Vuorre *et al.*, 2021).

El riesgo de sesgo general de los artículos pertenecientes a la dimensión *engagement* es bajo (tabla 5), debido a que la mayoría de los estudios presentan un riesgo de sesgo entre 10 y 12 puntos, exceptuando dos estudios que presentan un riesgo medio.

Tabla 5

Riesgo de sesgo de los estudios pertenecientes a la dimensión «engagement» del modelo Perma

Artículo	[11]	[12]	[13]	[14]	[15]	[16]	[17]	[18]	[19]	[20]	[21]	[22]
1. Objetivo claramente establecido	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2. Tamaño del estudio apropiado	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2
3. Identificación y evaluación de la muestra	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1
4. Comparabilidad	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1
5. Otros sesgos (imposibilidad de generalización de resultados, datos de exposición previa, etc.)	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1
6. Análisis estadístico adecuado	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total	12	10	11	10	10	10	10	12	9	10	8	9
Riesgo de sesgo general	B	B	B	B	B	B	B	B	M	B	M	M

Nota. 0 = no informa o no evalúa; 1 = no evaluado adecuadamente; 2 = evaluado adecuadamente; Λ = alto (1-6); M = medio (7-9); B = bajo (10-12). Los números destinados a los artículos son los asignados en la tabla 4.

Dimensión 3 del modelo Perma: Positive relationships

El desarrollo de relaciones positivas en la etapa adolescente promueve ciertos beneficios para la salud y el bienestar de los jóvenes, dado que, tal y como indican Griffith *et al.* (2021), existen correlaciones positivas entre el afecto positivo y la calidad en las relaciones con sus iguales y familia. Esta idea se corrobora en el estudio de Orejudo *et al.* (2021), quienes determinan que las relaciones familiares positivas se asocian con la satisfacción en la vida de los jóvenes. Por otra parte, dicha relación positiva entre padres y adolescentes actúa como un factor moderador ante el sentimiento de insatisfacción corporal ocasionado mayoritariamente por el uso de las redes sociales (de Vries *et al.*, 2019).

Tabla 6

Características de los estudios seleccionados de la dimensión «positive relationships»

Autor/es y año	Procedencia	Muestra	Variables con las que se relaciona
[23] Griffith et al. (2021)	Pensilvania	680 jóvenes (M= 11.87)	Afecto positivo y relaciones de calidad
[24] Orejudo et al. (2021)	México, Perú y España	2751 estudiantes (M= 14.45)	Relaciones con los padres y desarrollo personal positivo
[25] de Vries et al. (2019)	Países Bajos	440 adolescentes (M= 14.9)	Relaciones positivas e insatisfacción corporal

La dimensión perteneciente a positive relationships muestra un riesgo de sesgo bajo (tabla 7), ya que todos los estudios correspondientes a esta variable tienen una puntuación entre 10 y 11.

Tabla 7

Riesgo de sesgo de los estudios pertenecientes a la dimensión «positive relationships»

Artículo	[23]	[24]	[25]
1. Objetivo claramente establecido	2	2	2
2. Tamaño del estudio apropiado	1	2	1
3. Identificación y evaluación de la muestra	2	2	2
4. Comparabilidad	2	2	2
5. Otros sesgos	1	1	1
6. Análisis estadístico adecuado	2	2	2
Total	10	11	10
Riesgo de sesgo general	B	B	B

Nota. 0 = no informa o no evalúa; 1 = no evaluado adecuadamente; 2 = evaluado adecuadamente; A = alto (1-6); M = medio (7-9); B = bajo (10-12). Los números destinados a los artículos son los asignados en la tabla 6.

Dimensión 4 del modelo Perma: Meaning

Los estudiantes con un nivel alto de propósitos en la vida muestran una satisfacción mayor con aquella y un nivel más bajo de miedo a perderse algo, siendo así el sentido de la vida un factor protector contra el miedo (Zawadzka et al., 2019). Esta relación entre el significado de la vida y bienestar también se señala en el estudio aportado de Krok (2018), donde se argumenta que la búsqueda de significado de la vida tiene asociaciones positivas con el bienestar subjetivo y psicológico. La diferencia entre significado de la vida según el sexo no fue significativa, mientras que la edad sí tuvo desemejanzas actuando como amortiguador sobre la desesperanza y la desregulación emocional en los estudiantes (García-Alandete et al., 2019).

Poseer un alto sentido de la vida también se relaciona con la violencia escolar, ya que se ha encontrado que los alumnos con mayor sentido de la vida tienen una probabilidad menor de ser acosados o perpetuar la violencia hacia sus compañeros (Zawadzka *et al.*, 2018). También se señala que dicho sentido fomenta las estrategias de afrontamiento, por lo que actúa como moderador ante la ideación suicida (Zhang *et al.*, 2017).

Tabla 8

Características de los estudios seleccionados de la dimensión «meaning» del modelo Perma

Autor/es y año	Procedencia	Muestra	Variabes con las que se relaciona
[26] Zawadzka <i>et al.</i> (2019)	Polonia	539 estudiantes (M= 14.75)	Sentido de la vida y bienestar mental
[27] García-Alandete <i>et al.</i> (2019)	España	1599 estudiantes (M= 15.69)	Sentido de la vida, desregulación emocional y desesperanza
[28] Krok (2018)	Polonia	95 participantes (M= 18.69)	Sentido de la vida y bienestar
[29] Zawadzka <i>et al.</i> (2018)	Polonia	4085 alumnos	Sentido de la vida y violencia entre pares
[30] Zhang <i>et al.</i> (2017)	China	931 adolescentes (M= 17.84)	Ideación suicida, estrategias de afrontamiento y significado de la vida

La cuarta dimensión del modelo Perma ha obtenido un riesgo de sesgo bajo en la mayoría de sus estudios seleccionados, puesto que tres de cinco artículos han obtenido una puntuación entre 10 y 11, y solo dos del total han sido considerados como riesgo medio con una puntuación de 8 y 9 respectivamente.

Tabla 9

Riesgo de sesgo de los estudios pertenecientes a la dimensión «meaning» del modelo Perma

Artículo	[26]	[27]	[28]	[29]	[30]
1. Objetivo claramente establecido	2	2	2	2	2
2. Tamaño del estudio apropiado	1	2	1	2	2
3. Identificación y evaluación de la muestra	2	2	1	1	2
4. Comparabilidad	2	1	1	2	1
5. Otros sesgos	2	2	1	2	1
6. Análisis estadístico adecuado	2	2	2	1	2
Total	11	11	8	9	10
Riesgo de sesgo general	B	B	M	M	B

Nota. 0 = no informa o no evalúa; 1 = no evaluado adecuadamente; 2 = evaluado adecuadamente; A = alto (1-6); M = medio (7-9); B = bajo (10-12). Los números destinados a los artículos son los asignados en la tabla 8.

Dimensión 5 del modelo Perma: Achievement

Los logros académicos se encuentran relacionados con los comportamientos de intimidación o acoso escolar que sufren los adolescentes, siendo el apoyo social uno de los moderadores que actúa ante estas dos variables (Xiong *et al.*, 2020); igual ocurre con los jóvenes víctimas de acoso cibernético, en quienes la participación escolar actúa como un factor positivo que reduce los comportamientos de autolesión no suicidas (Yu *et al.*, 2020). Atendiendo a las conductas disruptivas, se señala que la participación en comportamientos de riesgo por parte de los estudiantes afecta de manera negativa al promedio de las calificaciones (Gremmen *et al.*, 2019).

Las relaciones interpersonales de calidad que se establecen tanto entre iguales como con las familias promueven un mayor rendimiento académico, así como un mayor bienestar escolar (Kiuru *et al.*, 2020; Mikami *et al.*, 2017). En cuanto a las relaciones con la familia en particular, se señala que el apoyo materno positivo fomenta en los adolescentes la motivación y, con ello, su compromiso académico (Yau *et al.*, 2021). El empleo de un estilo de crianza por parte de las familias basado en estimular las fortalezas potencia un mayor bienestar y rendimiento académico en los jóvenes (Waters *et al.*, 2019), así como el capital social familiar predice un menor desgaste escolar y mejores logros académicos (Lindfors *et al.*, 2018).

Algunos otros aspectos que han sido corroborados como variables que se encuentran relacionadas con el rendimiento académico son el bienestar subjetivo (Bortes *et al.*, 2021) y dimensiones pertenecientes al logro académico como el vigor, la dedicación y la absorción; estas últimas muestran una relación positiva con la inteligencia emocional y el compromiso de los estudiantes (Barragán *et al.*, 2021). Por otro lado, el autoconcepto que tienen los adolescentes sobre las matemáticas se correlaciona con el rendimiento en dicha materia, mientras que la ansiedad obtiene una correlación negativa ante el logro matemático (Timmerman *et al.*, 2017). En relación a las puntuaciones obtenidas en el área de matemáticas, Lin *et al.* (2020) exponen que los jóvenes que obtuvieron un promedio más bajo de horas de sueño recomendadas por noche (8-10 horas) tuvieron unas calificaciones más bajas en comparación con aquellos que sí cumplían con la cantidad de horas de sueño aconsejadas.

Tabla 10

Características de los estudios seleccionados de la dimensión «achievement» del modelo Perma

Autor/es y año	Procedencia	Muestra	Variabes con las que se relaciona
[31] Bortes et al. (2021)	Suecia	723 adolescentes (M= 17)	Bienestar subjetivo y rendimiento académico
[32] Yau et al. (2021)	California	220 participantes	Comportamiento de los padres y motivación
[33] Barragán et al. (2021)	España	1287 estudiantes (M= 15.11)	Inteligencia emocional y rendimiento académico
[34] Yu et al. (2020)	China	1102 estudiantes (M= 13.17)	Acoso cibernético y conducta autolesiva
[35] Kiuru et al. (2020)	Finlandia	848 adolescentes (M= 12.3)	Relaciones interpersonales, bienestar escolar y rendimiento académico
[36] Xiong et al. (2020)	China	3227 participantes (M= 15.12)	Rendimiento académico y acoso escolar
[37] Lin et al. (2020)	Canadá	80 chicas adolescentes (M= 14.74)	Rendimiento académico y duración del sueño
[38] Gremmen et al. (2019)	Países Bajos	1219 adolescentes (M= 13.69)	Logros académicos y conductas de riesgo
[39] Waters et al. (2019)	Australia	741 jóvenes (M= 13.70)	Crianza y rendimiento académico
[40] Lindfors et al. (2018)	Finlandia	4467 estudiantes	Capital social familiar, agotamiento escolar y rendimiento académico
[41] Timmerman et al. (2017)	Países Bajos	108 estudiantes (M= 12.19)	Autoconcepto, ansiedad, motivación y rendimiento matemático
[42] Mikami et al. (2017)	Estados Unidos	1084 adolescentes	Relaciones entre compañeros y rendimiento

El riesgo de sesgo encontrado en la dimensión *achievement* es bueno, debido a que la gran parte de los artículos presenta un riesgo bajo de entre 10 y 12 puntos; solo son dos estudios lo que señalan un riesgo medio con una puntuación en ambos de 9.

Tabla 11

Riesgo de sesgo de los estudios pertenecientes a la dimensión «achievement» del modelo Perma

Artículo	[31]	[32]	[33]	[34]	[35]	[36]	[37]	[38]	[39]	[40]	[41]	[42]
1. Objetivo claramente establecido	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2. Tamaño del estudio apropiado	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
3. Identificación y evaluación de la muestra	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1
4. Comparabilidad	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1

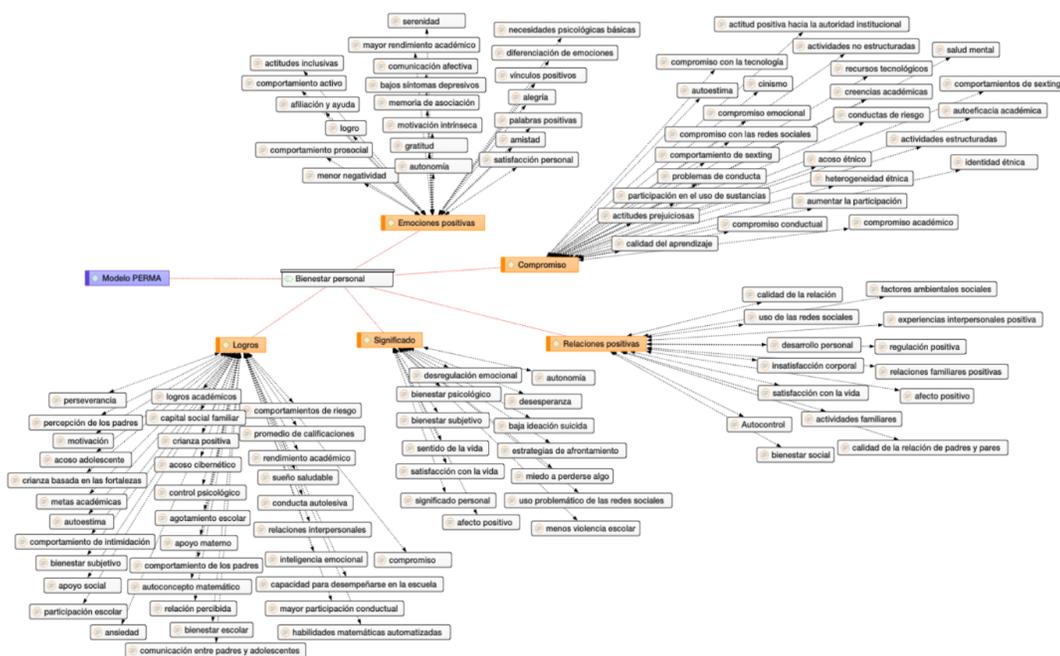
Artículo	[31]	[32]	[33]	[34]	[35]	[36]	[37]	[38]	[39]	[40]	[41]	[42]
5. Otros sesgos (imposibilidad de generalización de resultados, datos de exposición previa, etc.)	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1
6. Análisis estadístico adecuado	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
Total	12	10	12	11	11	12	9	12	11	10	10	9
Riesgo de sesgo general	B	B	B	B	B	B	M	B	B	B	B	M

Nota. 0 = no informa o no evalúa; 1 = no evaluado adecuadamente; 2 = evaluado adecuadamente; A = alto (1-6); M = medio (7-9); B = bajo (10-12). Los números destinados a los artículos son los asignados en la tabla 10.

Análisis cualitativo

Una vez analizados cada uno de los estudios pertenecientes a las cinco dimensiones del modelo Perma, se ha elaborado un análisis cualitativo de dichas aportaciones científicas. Para ello, se ha utilizado Atlas.TI en su versión 9 (2020), mediante el cual se codifican los resultados obtenidos. En la figura 2 se observa la diversidad de variables codificadas acerca de las dimensiones del modelo. Se visualiza como el constructo referido al logro es el más predominante en relación al bienestar personal, debido a que se mencionan un total de 35 variables diferentes. Por otro lado, las dimensiones que han sido asociadas a una menor cantidad de variables son tanto las relaciones positivas como el significado de la vida, con un total de 14 variables en ambas dimensiones.

Figura 2
Categorización de los resultados con relación al modelo Perma



Discusión

El presente trabajo de revisión sistemática ha permitido conocer y analizar la evidencia existente acerca del bienestar en uno de los períodos más relevantes del ciclo vital como es la adolescencia. Para ello, dicha revisión se ha basado en el modelo Perma, uno de los más conocidos relacionados con el bienestar (Seligman, 1999; Seligman, 2011; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Este modelo, basado en la psicología positiva, se enfoca en las fortalezas de las personas y en la búsqueda de la felicidad a través de cinco elementos (emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, propósito y logros) que pueden ser medidos tanto de manera individual como un enfoque global del bienestar (Balabanian & Lemos, 2018; Burke & Minton, 2019; Domínguez & Ibarra, 2017; Meléndez *et al.*, 2018); aunque los recursos psicométricos dirigidos a la evaluación de estas cinco variables son escasos (Butler & Kern, 2016; Kern *et al.*, 2016; Rose *et al.*, 2017).

Atendiendo a las emociones positivas, entendidas como todas aquellas vivencias en las que predomina el placer y el bienestar (Lennarz *et al.*, 2018; Rodríguez *et al.*, 2017), se ha encontrado que estas promueven comportamientos positivos como son las conductas prosociales (Mesurado *et al.*, 2021), que favorecen la disminución del acoso escolar (Cabrera *et al.*, 2020), las comunicaciones afectivas (Grütter *et al.*, 2017; Ruvalcaba-Romero *et al.*, 2018) y el logro académico (Holm *et al.*, 2017; Holzer *et al.*, 2021; Madan *et al.*, 2019; Pekrun *et al.*, 2017; Sánchez-García *et al.*, 2018). Acerca de las relaciones positivas, cabe destacar como las relaciones sociales de calidad se relacionan de manera significativa con un mejor ajuste social (Morrish *et al.*, 2018), así como favorecen el bienestar de los jóvenes (Griffith *et al.*, 2021; Orejudo *et al.*, 2021) y reducen el sentimiento de insatisfacción corporal (de Vries *et al.*, 2019).

En relación a la implicación o compromiso de los adolescentes, así como las fortalezas empleadas ante situaciones de estrés (Usán & Salavera, 2019), se ha encontrado como un mayor compromiso o rendimiento académico disminuye el consumo de sustancias (Pérez-Fuentes *et al.*, 2021; Spillane *et al.*, 2020) y la participación en acoso escolar (Bayram-Özdemir *et al.*, 2018), favoreciendo actitudes académicas positivas (Arsenault *et al.*, 2018; Engels *et al.*, 2020; Gutman & Schoon, 2018; Metzger *et al.*, 2020) y aumenta la autoestima (Zhao *et al.*, 2021). Por el contrario, una mayor implicación en redes sociales aumenta el consumo, los problemas emocionales y los comportamientos sexuales (Herbert *et al.*, 2017; Van Ouytsel *et al.*, 2018; Vuorre *et al.*, 2021; Yépez-Tito *et al.*, 2021). En consideración al rendimiento escolar (o los logros académicos) se estima que la participación escolar actúa como moderador ante el acoso escolar o cibernético que sufren los

adolescentes (Xiong *et al.*, 2020; Yu *et al.*, 2020), siendo los jóvenes que generan estas conductas disruptivas los que obtienen unas calificaciones menores (Gremmen *et al.*, 2019). Por otro lado, los estudiantes con unas relaciones interpersonales de calidad tanto con sus iguales como con sus familias obtienen mejores resultados académicos, lo que sugiere que las relaciones sociales potencian el rendimiento escolar (Kiuru *et al.*, 2020; Lindfors *et al.*, 2018; Mikami *et al.*, 2017; Waters *et al.*, 2019; Yau *et al.*, 2021). Esta relación del rendimiento académico también se encuentra reflejada en otras variables como lo son la inteligencia emocional, la ansiedad, la autoestima y el sueño (Barragán *et al.*, 2021; Bortes *et al.*, 2021; Lin *et al.*, 2020; Timmerman *et al.*, 2017).

Respecto a los propósitos o significado de la vida, también se ha encontrado una relación notable con el bienestar psicológico (Giraldez-Hayes *et al.*, 2020; Krok, 2018) y cómo un alto sentido de la vida actúa como un factor moderador ante el miedo, la ideación suicida, la desregulación emocional y el acoso escolar (García-Alandete *et al.*, 2019; Zawadzka *et al.*, 2018; Zawadzka *et al.*, 2019; Zhang *et al.*, 2017).

Para concluir, es preciso señalar que el bienestar se encuentra inmerso en cada una de las dimensiones del modelo Perma y cómo dichas dimensiones se relacionan tanto de manera positiva como negativa con otras variables. En cuanto a las limitaciones en la realización de este estudio, se han encontrado distintas investigaciones que trataban sobre el bienestar, pero han tenido que ser desestimadas porque no hacían referencia a ninguna dimensión del modelo Perma o los participantes se encontraban en otra etapa evolutiva distinta a la adolescencia. Referente a las futuras líneas de investigación, puede ser de interés analizar estudios que traten el bienestar de manera global o en otras edades para conocer las diferencias o similitudes frente a los adolescentes. Atendiendo a las implicaciones prácticas de este trabajo de revisión, cabe mencionar cómo se analizan de manera individualizada cada una de las dimensiones de uno de los modelos más relevantes dentro de la psicología positiva como es el modelo Perma. En definitiva, se ha comprobado como la satisfacción con la vida o el bienestar promueve en los adolescentes ciertas conductas positivas que favorecen su desarrollo personal.

Agradecimientos

El presente trabajo cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del programa de ayudas para la Formación de Profesorado Universitario, otorgado a Alba González Moreno con referencia FPU19/01570.

Referencias

- Alexander, P. A. (2020). Methodological guidance paper: The art and science of quality systematic reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6-23. <https://doi.org/ggwsqp>
- *Arsenault, C. E., Fisher, S., Stevens-Watkins, D., & Barnes-Najor, J. (2018). The indirect effect of ethnic identity on marijuana use through school engagement: An African American high school sample. *Substance Use & Misuse*, 53(9), 1444-1453. <https://doi.org/10.1080/10826084.2017.1412464>
- Balabanian, C., & Lemos, V. (2018). Desarrollo y estudio psicométrico de una escala para evaluar conducta prosocial en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3(48), 177-188. <https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.15>
- *Barragán, A. B., Pérez-Fuentes, M., Molero, M., Martos, Á., Simón, M., Sisto, M., & Gázquez, J. J. (2021). Emotional intelligence and academic engagement in adolescents: The mediating role of self-esteem. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 307-316. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S302697>
- *Bayram-Özdemir, S., Sun, S., Korol, L., Özdemir, M., & Stattin, H. (2018). Adolescents' engagement in ethnic harassment: Prejudiced beliefs in social networks and classroom ethnic diversity. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1151-1163. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0795-0>
- *Bortes, C., Ragnarsson, S., Strandh, M., & Petersen, S. (2021). The bidirectional relationship between subjective well-being and academic achievement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(5), 992-1002. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01413-3>
- Burke, J., & Minton, S. J. (2019). Well-being in post-primary schools in Ireland: The assessment and contribution of character strengths. *Irish Educational Studies*, 38(2), 177-192. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1512887>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. <https://doi.org/gfvrdn>
- *Cabrera, M. C., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2020). The role of emotions, moral disengagement and gender in supporting victims of bullying. *Education Sciences*, 10(12), 365. <https://doi.org/10.3390/educsci10120365>
- Cangas, A. J., Fínez M. J., Morán C., Navarro N., & Moldes P. (2019). Mental health, new technologies, and wellbeing for adolescents. En C. Steinebach, & Á. Langer (Eds.), *Enhancing resilience in youth* (pp. 233-243). Springer. <https://doi.org/jhmd>
- Cardona-Rodríguez, F. J., Osorio-Tamayo, D. L., & Moreno-Carmona, N. D. (2017). La referencialidad, redefinida desde el bienestar subjetivo y la socialización. *Revista*

- Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1165-1177. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1522525102016>
- Cobo-Rendón, R., Pérez, M. V., Hernández, H., & Aslan, J. (2017). Modelos multidimensionales del bienestar en contextos de enseñanza-aprendizaje: una revisión sistemática. *Ecos de la Academia*, 3(6), 13-28.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Kairós.
- De la Serna-Tuya, A. S., González-Calleros, J. M., & Navarro, Y. (2018). Las tecnológicas de información y comunicación en el preescolar: una revisión bibliográfica. *Campus Virtuales*, 7(1), 19-31.
- Demirtaş, A. S. (2020). Flexibilidad cognitiva y bienestar mental en adolescentes turcos: el papel mediador de la autoeficacia académica, social y emocional. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 111-121. <https://doi.org/10.6018/analesps.336681>
- *de Vries, D., Vossen, H., & van der Kolk-van der Boom, P. (2019). Social media and body dissatisfaction: Investigating the attenuating role of positive parent-adolescent relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(3), 527-536. <https://doi.org/gmtp5c>
- Domínguez, R. E., & Ibarra, E. (2017). La psicología positiva: un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y Palabra*, 21(96), 660-679.
- *Engels, M. C., Phalet, K., Gremmen, M. C., Dijkstra, J. K., & Verschueren, K. (2020). Adolescents' engagement trajectories in multicultural classrooms: The role of the classroom context. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101156. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101156>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Garassini, M. E. (2020). *Desarrollo positivo adolescente*. Manual Moderno.
- *García-Alandete, J., Gallego, B., Pérez, S., & Marco-Salvador, J. H. (2019). Meaning in life among adolescents: Factorial invariance of the purpose in life test and buffering effect on the relationship between emotional dysregulation and hopelessness. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 26(1), 24-34. <https://doi.org/10.1002/cpp.2327>
- García, D., Hernández, J., Espinosa, J. F., & José, M. (2020). Salud mental en la adolescencia montevideana: una mirada desde el bienestar psicológico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(2), 182-190.
- Giraldez-Hayes, A. (2020). Artes e bem-estar psicológico: As artes como intervenções positivas. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 10(20), 72-85. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20711>

- *Gremmen, M. C., Berger, C., Ryan, A. M., Steglich, C. E. G., Veenstra, R., & Dijkstra, J. (2019). Adolescents' friendships, academic achievement, and risk behaviors: Same-behavior and cross-behavior selection and influence processes. *Child Development*, 90(2), e192-e211. <https://doi.org/10.1111/cdev.13045>
- *Griffith, J. M., Young, J. F., & Hankin, B. L. (2021). Longitudinal associations between positive affect and relationship quality among children and adolescents: Examining patterns of co-occurring change. *Emotion*, 21(1), 28-38. <https://doi.org/gmh4mx>
- *Grütter, J., Gasser, L., & Malti, T. (2017). The role of cross-group friendship and emotions in adolescents' attitudes towards inclusion. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 137-147. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.004>
- *Gutman, L. M., & Schoon, I. (2018). Emotional engagement, educational aspirations, and their association during secondary school. *Journal of Adolescence*, 67(1), 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.014>
- *Hébert, E. T., Case, K. R., Kelder, S. H., Delk, J., Perry, C. L., & Harrell, M. B. (2017). Exposure and engagement with tobacco- and e-cigarette-related social media. *The Journal of Adolescent Health*, 61(3), 371-377. <https://doi.org/gcmrpp>
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2014). *Positive psychology: Theory, research and applications*. Open University Press; McGraw-Hill.
- *Holm, M. E., Hannula, M. S., & Björn, P. M. (2017). Mathematics-related emotions among Finnish adolescents across different performance levels. *Educational Psychology*, 37(2), 205-218. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1152354>
- *Holzer, J., Lüftenegger, M., Käser, U., Korlat, S., Pelikan, E., Schultze-Krumbholz, A., Spiel, C., Wachs, S., & Schober, B. (2021). Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. *International Journal of Psychology*, 56(6), 843-852. <https://doi.org/10.1002/ijop.12763>
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586-597. <https://doi.org/dzbf>
- *Kiuru, N., Wang, M.-T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 1057-1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>

- *Krok, D. (2018). When is meaning in life most beneficial to young people? Styles of meaning in life and well-being among late adolescents. *Journal of Adult Development*, 25(2), 96-106. <https://doi.org/10.1007/s10804-017-9280-y>
- Landa-Ramírez, E., & Arredondo-Pantaleón, A. J. (2014). Herramienta pico para la formulación y búsqueda de preguntas clínicamente relevantes en la psicooncología basada en la evidencia. *Psicooncología*, 11(2-3), 259-270. <https://doi.org/jhxf>
- *Lennarz, H. K., Lichtwarck-Aschoff, A., Timmerman, M. E., & Granic, I. (2018). Emotion differentiation and its relation with emotional well-being in adolescents. *Cognition & Emotion*, 32(3), 651-657. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1338177>
- Lerner, R. M. (2005). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. *White paper prepared for the workshop on the science of adolescent health and development, national research council/institute of medicine*. National Academies of Science.
- Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2013). *The positive development of youth: Comprehensive findings from the 4-H study of positive youth development*. National.
- Lerner, R., Agans, J., Arbeit, M., Chase, P., Weiner, M., Schmid, K., & Warren, A. (2013). Resilience and positive youth development: A relational developmental systems model. En S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 293-308). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_17
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L., & Napolitano, C. M. (2011). Positive youth development: Processes, programs, and problematics. *Journal of Youth Development*, 6(3), 38-62. <https://doi.org/10.5195/jyd.2011.174>
- *Lin, L., Somerville, G., Boursier, J., Santisteban, J. A., & Gruber, R. (2020). Sleep duration is associated with academic achievement of adolescent girls in mathematics. *Nature and Science of Sleep*, 12, 173-182. <https://doi.org/10.2147/NSS.S237267>
- *Lindfors, P., Minkkinen, J., Rimpelä, A., & Hotulainen, R. (2018). Family and school social capital, school burnout and academic achievement: a multilevel longitudinal analysis among Finnish pupils. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(3), 368-381. <https://doi.org/10.1080/02673843.2017.1389758>
- *Madan, C. R., Scott, S. M. E., & Kensinger, E. A. (2019). Positive emotion enhances association-memory. *Emotion*, 19(4), 733-740. <https://doi.org/10.1037/em00000465>

- Maganto, C., Peris, M., & Sánchez, R. (2019). El bienestar psicológico en la adolescencia: variables psicológicas asociadas y predictoras. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 139-151. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i2.279>
- Meléndez, J., Agustí, A. I., Delhom, I., Reyes, M. F., & Satorres, E. (2018). Bienestar subjetivo y psicológico: comparación de jóvenes y adultos mayores. *Summa Psicológica UST*, 15(1), 18-24. <https://doi.org/10.18774/448x.2018.15.335>
- *Mesurado, B., Resett, S., Tezón, M., & Vanney, C. E. (2021). Do positive emotions make you more prosocial? Direct and indirect effects of an intervention program on prosociality in Colombian adolescents during social isolation due to COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12, 710037. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.710037>
- *Metzger, I. W., Cooper, S. M., Griffin, C. B., Golden, A. R., Opara, I., & Ritchwood, T. D. (2020). Parenting profiles of academic and racial socialization: Associations with academic engagement and academic self-beliefs of African American adolescents. *Journal of School Psychology*, 82, 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.001>
- *Mikami, A. Y., Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Gregory, A., & Allen, J. P. (2017). Perceptions of relatedness with classroom peers promote adolescents' behavioral engagement and achievement in secondary school. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(11), 2341-2354. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0724-2>
- Morán-Astorga, M. C., Menezes, E., & Ramalho, M. (2019). Afrontamiento y resiliencia: un estudio con adolescentes sanos. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 281-288.
- Moreta-Herrera, R., López-Calle, C., Gordón-Villalba, P., Ortiz-Ochoa, W., & Gaibor-González, I. (2018). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y social como predictores de la salud mental en ecuatorianos. *Actualidades en Psicología*, 32(124), 111-125. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i124.31989>
- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1543-1564. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y>
- *Orejudo, S., Balaguer, Á., Osorio, A., de la Rosa, P. A., & López-del Burgo, C. (2021). Activities and relationships with parents as key ecological assets that encourage personal positive youth development. *Journal of Community Psychology*, 50(2), 22689. <https://doi.org/10.1002/jcop.22689>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Constitución de la OMS*. <https://www.who.int/es/about/governance/constitution>

- Organización Panamericana de la Salud. (2018). *Aceleración mundial de las medidas para promover la salud de los adolescentes (Guía AA-HA): orientación para la aplicación en los países*. Organización Mundial de la Salud.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P., & S.Moher, D. (2021). The Prisma 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- *Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, *88*(5), 1653-1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez-Linares, J. J., Molero-Jurado, M. M., Martos-Martínez, Á., Barragán-Martín, A. B., & Simón-Márquez, M. M. (2021). Student burnout and engagement: Relationship with adolescent use of alcohol and attitudes towards authority. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *21*(2), 100225. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100225>
- Ramírez, G. M., Collazos, C. A., Moreira, F., & Fardoun, H. (2018). Relación entre el *U-Learning*, aprendizaje conectivo y el estándar xAPI: revisión sistemática. *Campus Virtuales*, *7*(1), 51-62.
- Richardson, W. S., Wilson, M. C., Nishikawa, J., & Hayward, R. S. (1995). The well-built clinical question: A key to evidence-based decisions. *ACP Journal Club*, *123*(3), A12-A13. <https://doi.org/10.7326/ACPJC-1995-123-3-A12>
- Rodríguez, L. M., Oñate, M. E., & Mesurado, B. (2017). Revisión del cuestionario de emociones positivas para adolescentes: propiedades psicométricas de la nueva versión abreviada. *Universitas Psychologica*, *16*(3), 1-13. <https://doi.org/jh4n>
- Rose, T., Joe, S., Williams, A., Harris, R., Betz, G., & Stewart-Brown, S. (2017). Measuring mental wellbeing among adolescents: A systematic review of instruments. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(9), 2349-2362. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0754-0>
- *Ruvalcaba-Romero, N. A., Orozco, M. G., Gallegos-Guajardo, J., & Nava-Fuerte, J. M. (2018). Relaciones escolares, comunicación con padres y prosocialidad como predictores de emociones positivas. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, *24*(2), 183-193. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.02>

- Sagone, E., De Caroli, M., Falanga, R., & Indiana, M. L. (2020). Resilience and perceived self-efficacy in life skills from early to late adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 882-890. <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1771599>
- Saldaña, C., Polo-Vargas, J., Gutiérrez-Carvajal, O. I., & Madrigal, B. E. (2020). Bienestar psicológico, estrés y factores psicosociales en trabajadores de instituciones gubernamentales de Jalisco-México. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(1), 25-30.
- Sánchez-Hernández, Ó., Méndez, F. X., Ato, M., & Garber, J. (2019). Prevención de síntomas depresivos y promoción del bienestar: un ensayo controlado aleatorizado del Programa Sonrisa. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 35(2), 300-313. <https://doi.org/10.6018/analeps.35.2.342591>
- *Sánchez-García, M. A., Lucas-Molina, B., Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., & Paino, M. (2018). Dificultades emocionales y comportamentales en la adolescencia: relación con bienestar emocional, afecto y rendimiento académico. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 34(3), 482-489. <https://doi.org/gh65pz>
- Seligman, M. (1999). *The president's address*. American Psychological Association. https://positivepsychologynews.com/ppnd_wp/wp-content/uploads/2018/04/APA-President-Address-1998.pdf
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- *Spillane, N. S., Schick, M. R., Kirk-Provencher, K. T., Hill, D. C., Wyatt, J., & Jackson, K. M. (2020). Structured and unstructured activities and alcohol and marijuana use in middle school: The role of availability and engagement. *Substance Use & Misuse*, 55(11), 1765-1773. <https://doi.org/10.1080/10826084.2020.1762652>
- *Timmerman, H. L., Toll, S. W. M., & Van-Luit, J. E. H. (2017). The relation between math self-concept, test and math anxiety, achievement motivation and math achievement in 12 to 14-year-old typically developing adolescents. *Psychology Society & Education*, 9(1), 89. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i1.465>
- Usán, P., & Salavera, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 5-26. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.1879>
- *van Ouytsel, J., Walrave, M., Lu, Y., Temple, J. R., & Ponnet, K. (2018). The associations between substance use, sexual behavior, deviant behaviors and adolescents' engagement in sexting: Does relationship context matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 47(11), 2353-2370. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0903-9>

- *Vuorre, M., Orben, A., & Przybylski, A. K. (2021). There is no evidence that associations between adolescents' digital technology engagement and mental health problems have increased. *Clinical Psychological Science*, 9(5), 823-835. <https://doi.org/gk5rwd>
- *Waters, L. E., Loton, D., & Jach, H. K. (2019). Does strength-based parenting predict academic achievement? The mediating effects of perseverance and engagement. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 1121-1140. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9983-1>
- *Xiong, Q., Shi, S., Chen, J., Hu, Y., Zheng, X., Li, C., & Yu, Q. (2020). Examining the link between academic achievement and adolescent bullying: A moderated moderating model. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 919-928. <https://doi.org/10.2147/prbm.s278453>
- *Yau, P. S., Cho, Y., Shane, J., Kay, J., & Heckhausen, J. (2021). Parenting and adolescents' academic achievement: The mediating role of goal engagement and disengagement. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 897-909. <https://doi.org/gptc22>
- Yepes-Núñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M., & Alonso-Fernández, S. (Trans.) (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/g7qmq>
- *Yépez-Tito, P., Ferragut, M., & Blanca, M. J. (2021). Fortalezas psicológicas como factores protectores frente a la participación de adolescentes en comportamientos de *sexting*. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 37(1), 142-148. <https://doi.org/jh5m>
- *Yu, C., Xie, Q., Lin, S., Liang, Y., Wang, G., Nie, Y., Wang, J., & Longobardi, C. (2020). Cyberbullying victimization and non-suicidal self-injurious behavior among Chinese adolescents: School engagement as a mediator and sensation seeking as a moderator. *Frontiers in Psychology*, 11, 572521. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572521>
- *Zawadzka, D., Korycka, M., & Mazur, J. (2019). The sense of meaning of life as a factor protecting lower-secondary school youth against the fear of missing out. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 19(4), 391-397. <http://dx.doi.org/10.15557/PiPK.2019.0042>
- *Zawadzka, D., Korzycka, M., & Oblacińska, A. (2018). Sense of meaning in life as a factor protecting middle school adolescents from perpetrating and experiencing peer violence. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 18(4), 340-353. <https://doi.org/jh5n>
- *Zhang, R., Li, D., Chen, F., Ewalds-Kvist, B. M., & Liu, S. (2017). Interparental conflict relative to suicidal ideation in Chinese adolescents: The roles of coping strategies and meaning in life. *Frontiers in Psychology*, 8, 1010. <https://doi.org/gbmhrd>
- *Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C., & Zhou, L. (2021). Self-esteem and academic engagement among adolescents: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, 690828. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690828>