

FELICIDAD Y EDUCACIÓN: DÉFICITS CIENTÍFICOS Y SESGOS IDEOLÓGICOS DE LA «EDUCACIÓN POSITIVA»

Happiness and Education: Scientific Limitations and Ideological Biases of «Positive Education»

Edgar CABANAS DÍAZ y Jara GONZÁLEZ-LAMAS

Universidad Camilo José Cela. España

ecabanas@ucjc.edu; jglamas@ucjc.edu

<https://orcid.org/0000-0002-4080-720X>; <https://orcid.org/0000-0002-0372-8166>

Fecha de recepción: 11/01/2021

Fecha de aceptación: 06/03/2021

Fecha de publicación en línea: 01/07/2021

Cómo citar este artículo: Cabanas Díaz, E. y González-Lamas, J. (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 65-85. <https://doi.org/10.14201/teri.25433>

RESUMEN

El interés generado por la «educación positiva» ha crecido de forma exponencial en las últimas dos décadas. Presentado como un nuevo movimiento científico llamado a sustituir enfoques tradicionales o remediales en materia de intervención educativa, el argumento principal del movimiento es que la felicidad y la enseñanza de habilidades positivas son factores fundamentales para prevenir problemas de salud mental, mejorar el aprendizaje o promover el rendimiento escolar. En paralelo a este crecimiento, las críticas dirigidas a la educación positiva han sido también crecientes y numerosas, destacando no solo aquellas procedentes de terceros, sino las procedentes desde el propio movimiento. Todas estas críticas ponen en duda la solidez y la utilidad de la educación positiva. El objetivo de este trabajo es ofrecer una mirada panorámica

e integradora de estas críticas con el fin de facilitar una mayor comprensión de los principales problemas y limitaciones del movimiento. Estos problemas se organizan en torno a dos bloques temáticos principales: científicos e ideológicos. Dentro de los déficits científicos, el trabajo destaca la ausencia de un marco teórico general y la falta de evidencia acumulada, las notables limitaciones conceptuales y metodológicas en torno a constructos principales y la moderada eficacia, así como la baja generalizabilidad de sus intervenciones clave. Dentro del bloque ideológico, se abordan los principales sesgos y asunciones que subyacen el movimiento, tales como el marcado carácter individualista, descontextualizado y universalista del mismo. Para terminar, el artículo concluye con una breve reflexión en torno a la educación positiva y sus implicaciones en el ámbito de la educación.

Palabras clave: educación; felicidad; educación positiva; intervención educativa; revisión crítica.

ABSTRACT

The interest in positive education has grown exponentially in the last two decades. Introduced as a new scientific movement aimed at moving away from traditional and remedial approaches to educational matters, the movement's main argument is that promoting happiness and positive skills amongst students is crucial for mental health prevention, improved learning, and higher performance. Parallel to this growing interest, the criticism addressed to the movement has also been mounting and numerous. Such criticism has not only been raised by the critical literature on the movement but also from within the movement itself, thus casting serious doubt over the quality and utility of the movement. In view of this, the objective of this paper is to provide an integrative overview of the main problems and limitations that touch on the field so far. The paper organizes these limitations into two main groups: scientific deficits and ideological biases. Regarding the former, the paper comments on the absence of a clear theoretical framework and the lack of enough accumulated evidence in favor; the conceptual and methodological shortfalls around some of its main concepts; and the limited impact and generalizability of key interventions. Regarding the ideological biases, the paper tackles the individualistic, decontextualized, and universalistic approach of the movement. The paper concludes with a brief remark on the present and future implications of the movement in the field of education.

Key words: education; happiness; positive education; intervention; critical review.

1. INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas, el denominado «giro hacia la felicidad» se ha introducido cada vez con más fuerza en diversos sectores culturales, económicos y académicos. En el ámbito educativo dicha influencia ha sido también sobresaliente, hasta el punto de que la felicidad de los alumnos se ha convertido en una

preocupación principal entre profesores, padres y otros agentes educativos alrededor del mundo (Cabanas e Illouz, 2019). En este sentido, el creciente interés generado por la educación positiva (de ahora en adelante, EdPos) es uno de los más claros síntomas y manifestaciones de este giro hacia la felicidad en la educación.

Fundada en el año 2009 y enmarcada dentro de la psicología positiva, la EdPos se presenta como un «nuevo movimiento científico» llamado a sustituir los enfoques «tradicionales» y «remediales» en materia de intervención educativa para resolver muchos de los problemas que aquejan a la educación actual (Seligman & Adler, 2018). Con este fin, la EdPos propone fomentar «habilidades» positivas como el optimismo, la resiliencia, el *mindfulness*, la inteligencia emocional, el *growth mind-set* o la gratitud entre el alumnado. El argumento principal del movimiento es que la felicidad no solo es (y debe ser) el objetivo primordial de la educación, así como un bien deseable en sí mismo, sino que es también el mejor medio para prevenir problemas de salud física y mental (e.g., depresión, ansiedad, estrés), mejorar el aprendizaje y aumentar el rendimiento y el éxito académicos (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009).

No obstante, varios educadores positivos destacan que la novedad de la EdPos es más bien relativa, pues no se trataría tanto de introducir un nuevo paradigma educativo como de aplicar en el ámbito escolar, de forma relativamente ecléctica, aquellas intervenciones de la psicología positiva que parecen haber funcionado en otros contextos —como el ámbito clínico, el laboral o el militar (White, 2016; White & Kern, 2018).

Aparte de un número creciente de publicaciones científicas y programas propios de intervención educativa como el *Penn Resiliency Program* (PRP) —también aplicado en el ejército norteamericano— o el *Geelong Grammar School Project* (GSS) —considerado el primer colegio «positivo» del mundo—, el movimiento cuenta con el impulso de un número también creciente de organizaciones no gubernamentales, *think tanks* y empresas de asesoría educativa (e.g., *CorStone*), escuelas privadas (e.g., *St. Peter's College*) y redes académicas internacionales (e.g., *International Positive Education Network*, IPEN) alrededor del mundo, todas las cuales hacen continuos llamamientos a los políticos para implementar la EdPos en el currículo oficial de sus países (O'Connor & Cameron, 2017; Waters, 2011; White & Murray, 2015). En la actualidad, más de 17 países han implementado, en mayor o menor medida, iniciativas basadas en la EdPos —incluyendo España (Seligman & Adler, 2018).

En paralelo, un amplio número de estudios críticos ha analizado la EdPos desde diversas perspectivas, interesándose, entre otras cuestiones, por su calidad científica y por su papel en la educación. En cuanto a la primera, el consenso en torno a la calidad científica del movimiento es casi unánime: el entusiasmo generalizado que despierta la EdPos no está a la altura de la evidencia empírica disponible. Numerosas revisiones sistemáticas, informes y metaanálisis ponen de relieve problemas conceptuales y metodológicos significativos (Horowitz, 2018; Kristjánsson, 2012; Martin &

McLellan, 2013; Miller, 2008), ausencia generalizada de replicación de los estudios (Waters & Loton, 2019), modesta eficacia de las intervenciones (Coyne, 2016; Gong & Jiao, 2019; Gorard, See, & Davies, 2012), o efectos adversos y contraproducentes derivadas de las mismas (Humphrey, Curran, Morris, Farrell, & Woods, 2007; Sisk, Burgoyne, Sun, Butler, & Macnamara, 2018). Estos y otros problemas no han sido únicamente señalados por terceros: un número también creciente de educadores positivos destacan deficiencias similares en el movimiento, concluyendo que, si el grueso de estas críticas no se aborda con seriedad, la EdPos no solo «corre el riesgo de convertirse en otra moda más» (White & Kern, 2018) (p. 10), sino que «podría hundir el movimiento» (Ciarrochi, Atkins, Hayes, Sahdra, & Parker, 2016, p. 1).

Amén de los déficits científicos, buena parte de la literatura crítica se ha centrado en analizar el papel del movimiento en la educación. En este sentido, las investigaciones se han centrado en señalar el sesgo individualista del movimiento (Binkley, 2014; Cabanas, 2018; Cabanas e Illouz, 2019) y su alineamiento con los valores del emprendimiento (Ecclestone, 2012), así como la noción terapéutica y neoliberal de alumno y, en última instancia, de ciudadano, que promueve la EdPos (Prieto Egado, 2018) —algunos de ellos aspectos que también han sido señalados por partidarios del movimiento.

En vistas del creciente interés generado por el movimiento, el presente artículo ofrece una mirada integradora y panorámica sobre los principales problemas que presenta la EdPos hasta la fecha. Para ello, se centra en dos grupos de limitaciones principales. El primer bloque aborda los principales problemas científicos del campo. El segundo bloque se centra en el sesgo individualista del movimiento y sus implicaciones. Ambos bloques recogen tanto las críticas realizadas desde fuera de la EdPos, como los retos y dudas planteadas desde dentro del movimiento. El artículo concluye con una breve reflexión personal en torno a la EdPos y sus implicaciones en el ámbito de la educación.

2. DÉFICITS CIENTÍFICOS

Gran parte de las críticas científicas dirigidas hacia la EdPos en la última década pueden agruparse en tres bloques principales: ausencia de marco teórico general y falta de evidencia acumulada; limitaciones conceptuales y metodológicas en torno a constructos principales; y moderada eficacia y generalizabilidad de sus intervenciones clave. Aunque están estrechamente relacionados, a continuación desarrollamos cada bloque por separado. Por razones de espacio, se hará especial énfasis en los problemas señalados por los propios partidarios del movimiento ya que son especialmente ilustrativos al respecto.

2.1. Ausencia de marco teórico y falta de evidencia acumulada

Uno de los puntos que generan más consenso entre críticos y partidarios del movimiento es que la EdPos se comporta más como un «movimiento paraguas», bajo el cual se aglutinan un conjunto heterogéneo de conceptos e intervenciones «positivas», que como un campo definido por y asentado sobre un marco teórico propio y coherente, tanto en términos psicológicos como, especialmente, pedagógicos y educativos. Este punto es particularmente importante. Como ya señalaran autores como Miller (2008), sin importar cuán voluminosa sea la evidencia empírica de la que dispone un campo de estudio, dicha evidencia es tan sólida como lo son los supuestos y marcos teóricos que la avalan. En este sentido, el problema que presenta la EdPos no es solo que la evidencia empírica hasta ahora disponible sea generalmente escasa y poco concluyente, como se discutirá más adelante; el problema es que el movimiento presenta importantes inconsistencias y deficiencias a nivel teórico. Educadores positivos como White & Kern (2018), por ejemplo, han señalado la ausencia de un proyecto pedagógico convincente y la necesidad de establecer un marco teórico sólido que sea capaz de aunar teoría psicológica, intervención educativa y práctica pedagógica. En la misma línea, autores como Waters y Loton (2019) o Thomas *et al.* (2016) ponen de relieve que la falta de un marco teórico consistente favorece intervenciones fragmentadas e incoherentes entre sí, socavando con ello la investigación en el movimiento.

A este respecto, la EdPos también ha recibido importantes críticas en términos metodológicos y empíricos, especialmente desde el ámbito interno. Quizás, las revisiones más extensas y sistemáticas al respecto sean las realizadas por Waters (2011) y Waters y Loton (2019). En su primera revisión, Waters (2011) analizó una amplia serie de estudios e intervenciones de psicología positiva aplicadas en la escuela y centradas en conceptos como emociones positivas, resiliencia, esperanza, gratitud, optimismo y fortalezas. La revisión indicaba que, si bien muchas de estas intervenciones tenían efectos moderados pero positivos en el aumento del bienestar y del rendimiento académico de los estudiantes, todos los resultados debían tomarse con cautela. El problema, apuntaba Waters, era que la mayoría de estos estudios e intervenciones se basaban únicamente en autoinformes, no pasaban de ser meras experiencias piloto, utilizaban muestras pequeñas, arrojaban resultados heterogéneos y poco concluyentes en cuanto a la mejora del rendimiento escolar o la salud mental y física de los estudiantes y carecían de procesos adecuados de aleatorización y uso de grupos de control, entre otros.

En su revisión posterior, Waters & Loton (2019) destacan que las deficiencias anteriormente señaladas no solo siguen sin resolverse, sino que han aparecido otros problemas relacionados con la generalizabilidad y la replicación de los resultados. Respecto al primero, los autores subrayan que solo el 29 % de los estudios de EdPos hasta la fecha incluyen diseños experimentales adecuados, solo el 13 % de los constructos positivos se han estudiado 10 veces o más (ver también Froh,

Huebner, Youssef, & Conte, 2011) y que «todavía falta la evidencia acumulada necesaria para establecer la generalización de muchas intervenciones de educación positiva» (Waters & Loton, 2019, p. 2). Respecto al problema de la generalizabilidad, los autores señalan que la mayoría de las intervenciones de EdPos hasta la fecha se han implementado únicamente en aulas aisladas o mediante iniciativas circunscritas a instituciones religiosas y contextos culturales y socio-económicos muy peculiares, como el Geelong Grammar School Project (GSS) y el St.Peter's College —ambos comentados más adelante.

2.2. *Limitaciones conceptuales y metodológicas*

También encontramos problemas teóricos y metodológicos en conceptos tanto propios como relacionados y frecuentemente utilizados por la EdPos, entre los cuales destacan aquellos basados en el mindfulness, la inteligencia emocional, la mentalidad de crecimiento, las fortalezas o los autoconceptos positivos. Las deficiencias teóricas y metodológicas que acompañan a estos conceptos explicarían en parte los modestos y heterogéneos resultados que generalmente arrojan muchos de los estudios realizados en torno a la relación de estos constructos con el aprendizaje y el rendimiento escolar.

Un buen ejemplo de estos problemas lo encontramos en el mindfulness, cuya ambigüedad conceptual y variedad de definiciones actuales ha sido analizada, entre otros, por Van Dam *et al.* (2018). En su extensa revisión sobre el concepto, estos autores destacan que la «generalizada confusión» y «falta de consenso» en torno al término (ver también Hanley, Abell, Osborn, Roehrig, & Canto, 2016) afecta seriamente a muchos de sus estudios empíricos y aplicados, especialmente en cuestiones de validez interna, validez predictiva y medición del constructo, todos ellos problemas metodológicos a los cuales «la investigación en mindfulness es especialmente vulnerable» (p. 42; ver también Kreplin, Farias, & Brazil, 2018). En esta línea, metaanálisis como el llevado a cabo por Kallapiran *et al.* (2015) revelan que si bien el grueso de las intervenciones de mindfulness arroja resultados modestos pero positivos en la mejora de episodios de ansiedad y estrés en el ámbito escolar, los efectos sobre el rendimiento escolar son de moderados a nulos (ver también Waters y Loton, 2019). El metaanálisis también revelaba que la calidad científica de los estudios revisados sobre mindfulness era, en general, insuficiente: solo un tercio de ellos cumplían criterios mínimos de calidad y los resultados entre los diferentes estudios eran enormemente heterogéneos y poco generalizables, algo también recientemente destacado por Van Dam *et al.* (2018). En esta misma línea, y en vistas a la creciente aplicación del mindfulness en entornos clínicos y educativos, son muchos los autores que advierten sobre el hecho de que promover el mindfulness como instrumento de mejora del rendimiento escolar y de prevención de problemas de salud física y mental entre el alumnado es, cuando menos, prematuro (Coyne, 2016; Davidson & Kaszniak, 2015).

El concepto de inteligencia emocional presenta análogos inconvenientes. Importantes revisiones sistemáticas lo consideran un «cajón de sastre» donde coexisten casi una decena de definiciones diferentes, cada una de las cuales destacan componentes distintos y utilizan instrumentos de medida y técnicas de evaluación también diferentes y difícilmente comparables entre sí (Humphrey *et al.*, 2007; Matthews, Roberts, & Zeidner, 2004). Estos problemas parecen explicar buena parte de los efectos heterogéneos y modestos encontrados en los estudios de inteligencia emocional en las últimas dos décadas. Por ejemplo, en su reciente meta-metaanálisis, Gong & Jiao (2019) agruparon los estudios de inteligencia emocional en dos grandes tipologías: modelos mixtos de inteligencia emocional, que consideran el constructo como una habilidad maleable y un rasgo de personalidad; y modelos de inteligencia emocional como habilidad, que abordan el constructo como una capacidad cognitiva maleable independiente de la personalidad. Los autores encontraron que los tamaños del efecto de los estudios de inteligencia emocional en ambos modelos eran dispares y generalmente bajos — β medio = 0.16 para los modelos de habilidad y β media = 0.272 para los modelos mixtos. También encontraron que los tamaños del efecto en los estudios de inteligencia emocional mixta habían disminuido significativamente entre el año 2000 y el 2019. De acuerdo con los autores, entre las razones que explicarían dicha disminución destacan la sobreestimación del impacto de la inteligencia emocional sobre factores como el aprendizaje o la salud en muchos de los estudios iniciales, el incremento de metodologías objetivas en el estudio del concepto, y el progresivo reconocimiento entre psicólogos y educadores de efectos adversos relacionados con la enseñanza de la inteligencia emocional. A este respecto, los autores recomiendan una amplia revisión del concepto en sucesivas investigaciones (ver también O'Connor, Hill, Kaya, & Martin, 2019).

Otro concepto importante utilizado por la EdPos, y más específicamente dirigido al ámbito escolar, es el de growth mindset (mentalidad de crecimiento) (Dweck & Yeager, 2019), sobre el cual también han sido señalados problemas conceptuales y metodológicos, además de cuestionarse su impacto sobre aspectos como el aprendizaje y el rendimiento escolar (Burgoyne, Hambrick, & Macnamara, 2020). A este respecto, dos metaanálisis recientes realizados por Sisk *et al.* (2018) encontraron que la relación promedio entre la mentalidad de crecimiento y el rendimiento académico era significativa, pero «muy débil» — r media = 0,10. También hallaron resultados similares para la relación entre las intervenciones de mentalidad de crecimiento y el rendimiento académico, encontrando efectos positivos débiles — d media = 0.08. Los metaanálisis también señalan que, si bien las intervenciones de mentalidad de crecimiento parecen beneficiar a los estudiantes con alto riesgo académico y a los estudiantes económicamente desfavorecidos, también son poco útiles, y en ocasiones perjudiciales, para la población general estudiantes (Li & Bates, 2019). A la luz de estos resultados, los autores concluyen que las afirmaciones de que las intervenciones de mentalidad de crecimiento producen mejoras en el aprendizaje

y el rendimiento de los estudiantes no están respaldadas, por lo que «aquellos que buscan efectos más que modestos y que sirvan para todos los estudiantes es poco probable que los encuentren» (Sisk *et al.*, 2018, p. 20).

Por último, nociones como las de autoconcepto positivo (e.g., autoestima, autoeficacia, autoevaluación positiva sobre las propias capacidades) también han sido puestas en duda por su impacto sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar, así como por sus posibles efectos contraproducentes. Respecto al primero, muchos autores inciden en que lo verdaderamente importante de cara a mejorar el aprendizaje y el rendimiento escolar es centrarse en la mejora de las capacidades y no tanto focalizarse en la creencia que sobre las mismas puedan tener los alumnos (Gorard *et al.*, 2012; Martin & McLellan, 2013), especialmente cuando se trata de creencias de tipo general o global. Por ejemplo, revisiones como las de Andrade (2019) muestran que la promoción de autoevaluaciones globales sobre las propias capacidades, las cuales ponen el foco en el «yo» (e.g. «soy un/a buen/a estudiante», «soy malo/a en matemáticas») tienen un impacto muy limitado sobre el aprendizaje comparado con las autoevaluaciones específicas y más centradas en la tarea (e.g. «no pude resolver los problemas de álgebra», «se me dio muy bien este tema de historia»). Este aspecto también ha sido señalado por amplios metaanálisis como el de Valentine *et al.* (2004), quienes revisaron más de 200 estudios sobre la relación entre autoconceptos positivos y rendimiento escolar. El estudio concluía que, si bien estos autoconceptos pueden ser útiles en ocasiones, «los resultados generales sobre la relación entre autoconceptos y rendimiento posterior, controlando el rendimiento inicial, indican que sus efectos no son altos (β media = 0.08)» (pp. 126-127). Dicha relación, sin embargo, variaba dependiendo de si los autoconceptos eran generales o específicos, encontrando que la relación entre autoconcepto general y rendimiento escolar era significativamente más baja ($\beta = 0.06$) que la relación entre autoconcepto específicos y rendimiento escolar ($\beta = 0.12$).

Al margen de la relación empírica, la noción de autoconcepto positivo también ha sido señalada por sus posibles consecuencias negativas sobre el alumnado. En este sentido, diversos autores han puesto de relieve que fomentar autoconceptos positivos entre los estudiantes de forma generalizada, además de artificial, podría resultar contraproducente, especialmente entre alumnos con bajo rendimiento. La razón es que tales alumnos tenderían a atribuir el fracaso a factores personales y estables, es decir, a ellos mismos, desatendiendo a otros factores externos y contextuales que podrían también explicar y mantener su falta de éxito y fomentando con ello sentimientos de culpa, de frustración y de incompetencia general (Ecclestone, 2012; Martin & McLellan, 2013).

Salvo excepciones, también existe una amplia carencia de estudios longitudinales capaces de establecer y esclarecer la relación entre lo que los partidarios del movimiento denominan aspectos positivos y el aprendizaje o el rendimiento escolar. Entre estas excepciones encontramos estudios como el llevado a cabo por Pekrun

et al. (2017) sobre los efectos recíprocos de las emociones positivas y negativas en el rendimiento académico en matemáticas. A lo largo de cinco años, los autores probaron dichas relaciones en una muestra de 3425 estudiantes alemanes, mostrando que la asociación entre emociones como el orgullo o el disfrute, aunque moderada, precedía las notas al final de curso ($\beta = 0.11 - 0.13$, respectivamente) y viceversa ($\beta = 0.11$). Sin embargo, al contrario que lo comúnmente defendido por la EdPos sobre la relación causal entre emociones y rendimiento, así como sobre la mayor importancia de las emociones positivas frente a las negativas, el estudio de Pekrun *et al.* (2007) sugiere que la relación entre las variables emoción y rendimiento no solo es bidireccional y moderada, sino que las denominadas emociones negativas precedían mejor los resultados en matemáticas ($\beta = -0.06 - -0.07$) que las positivas ($\beta = 0.01$) cuando se utilizaban pruebas de rendimiento estandarizadas.

En definitiva, tanto la literatura crítica como las revisiones llevadas a cabo por los propios educadores positivos enfatizan que el grueso de los estudios empíricos en torno a conceptos destacados del movimiento presenta importantes limitaciones teóricas y metodológicas (control experimental, generalizabilidad, replicabilidad).

2.3. Moderada eficacia y limitada generalizabilidad de las intervenciones

Los programas e iniciativas más destacadas de la EdPos, entre los cuales destacan el *Penn Prevention Program* (PPP) y el *Penn Resilience Program* (PRP), muestran también importantes limitaciones en torno a su impacto y efectividad sobre los objetivos principales: mejora del aprendizaje, aumento del rendimiento escolar y prevención en materia de salud física y mental. Respecto al PPP, mientras que las revisiones iniciales mostraron efectos significativos sobre el rendimiento y la salud de los participantes, dichos efectos fueron moderados y variaban mucho entre estudios, además de mostrar que los efectos más potentes tendían a encontrarse solo en aquellas intervenciones llevadas a cabo por los propios investigadores o estrechamente supervisadas por ellos (Gillham, Hamilton, Freres, Patton, & Gallop, 2006). Revisiones posteriores apuntaban a que los modestos y heterogéneos resultados del programa se asociaban a los pequeños tamaños de las muestras, a la ausencia generalizada de grupos control y a la insuficiente calidad de la mayoría de los diseños experimentales de las intervenciones (Boman, Furlong, Shochet, Lilles, & Jones, 2009; Spence & Shortt, 2007). Una década después, estas y otras limitaciones han sido corroboradas en revisiones recientes como la de Waters y Loton (2019), quienes añaden que solo en el 65 % de las intervenciones en resiliencia en la escuela es posible dirimir si los resultados positivos se deben a la enseñanza de habilidades de resiliencia o sí, más bien, las mejoras en el rendimiento y la salud mental de los estudiantes se deben a otros factores como la mayor atención recibida, las expectativas generadas por el programa, el disfrute subjetivo del material, etc.

Por su parte, el PRP también ha recibido críticas similares, destacando aquellas que apuntan tanto al efecto limitado de la resiliencia sobre el aumento del rendimiento

y la prevención de problemas de salud mental, como a las numerosas deficiencias metodológicas mostradas por el programa, entre las cuales se incluyen problemas de diseño experimental, muestras insuficientes y poco generalizables, ausencia generalizada de grupos control y numerosas improvisaciones en el programa debido al impacto poco significativo del mismo sobre los objetivos planteados (Friedman & Robbins, 2012; Waters & Loton, 2019).

En cuanto a las iniciativas más ambiciosas de la EdPos, destacan el *Geelong Grammar School Project* (GGS) y el *St. Peter's College*, ambos en Australia, y los cuales suelen ponerse como ejemplo de los primeros «colegios positivos» en donde varias intervenciones de la EdPos se han implementado a nivel general (O'Connor & Cameron, 2017). Respecto a los mismos, los estudios y datos disponibles son, sin embargo, insuficientes y poco concluyentes. Por ejemplo, sobre el GGS, Seligman *et al.* (2009) señalaron que, si bien su propia impresión es que el proyecto había tenido un «éxito enorme», la realidad es que no disponía de «datos sistemáticos» para respaldar tal afirmación, sino más bien de testimonios e impresiones subjetivas (p. 304), concluyendo que eran necesarios más estudios que evaluaran la eficacia del programa. No obstante, si bien algunos informes señalan la eficacia del programa para aumentar el bienestar entre los alumnos (Hallam *et al.*, 2018; Norrish, 2015), apenas existen revisiones sistemáticas o informes que evalúen en detalle la eficacia del programa, especialmente en cuanto a su impacto en cuestiones de aprendizaje y rendimiento escolar. Una excepción es el informe elaborado por los psicólogos positivos Vella-Brodrick, Rickard y Chin (2014), quienes destacan que si bien los estudiantes de mayor edad mostraron mejoras modestas pero significativas en las notas de inglés y matemáticas, «en ausencia de grupos control» no es posible atribuir estas mejoras a las intervenciones aplicadas» (p. 42).

Algo similar ocurre con el programa en EdPos introducido en el *St. Peter's College*, en Adelaide, Australia, el cual aplica dicho programa desde el año 2011. Las revisiones existentes sobre el programa son todavía preliminares y escasas, siendo la mayoría de ellas elaboradas por psicólogos positivos o por autores relacionados con la propia institución (ver por ejemplo White & Murray, 2015; White, Slempp, & Murray, 2017). Según estos estudios, el programa de EdPos aplicado en *el St. Peter's college* arroja resultados moderados pero positivos en cuestiones de mejora subjetiva del bienestar, prevención de problemas de salud mental, tales como depresión y ansiedad, y aumenta la implicación de los alumnos con el entorno escolar. En cuanto a sus resultados sobre el aprendizaje y el rendimiento, el programa beneficiaría más a los alumnos con bajo rendimiento, pero no tanto a alumnos con rendimiento típico o alto (White & Kern, 2018). Por otro lado, estas mismas investigaciones destacan la necesidad de estudios controlados y datos sistemáticos que evalúen en profundidad el impacto y la efectividad del programa, así como la limitada generalizabilidad de los resultados, pues entornos como el *St. Peter's college*, un colegio privado, religioso,

de clase alta y no mixto (solo chicos), restringen la posibilidad de establecer generalizaciones a otros entornos educativos y poblaciones de estudiantes.

A pesar de las limitaciones teóricas, metodológicas y empíricas señaladas anteriormente, muchas de ellas señaladas por los propios partidarios del movimiento, es sin duda llamativo que, salvo excepciones (e.g., White, 2016), la mayoría de los educadores y psicólogos positivos compartan la opinión de que los hallazgos y los resultados del movimiento son, en general, lo suficientemente «importantes, robustos y prometedores» (Waters, 2011, p. 83) como para incorporar la EdPos a los currículos y sistemas escolares de todo el mundo (Seligman & Adler, 2018). Esta afirmación, sin embargo, parece exagerada a la luz de la evidencia científica disponible hasta la fecha.

3. SESGOS IDEOLÓGICOS

Las críticas dirigidas al movimiento no se han centrado únicamente en señalar las limitaciones científicas del mismo. Un gran parte de las críticas ha puesto también el foco en analizar los sesgos ideológicos del movimiento, tales como el marcado carácter individualista, descontextualizado y universalista del movimiento. Como se ha señalado en otro lugar (Cabanas e Illouz, 2019), la EdPos debe entenderse como la última y más reciente manifestación de una larga lista de pedagogías terapéuticas firmemente convencidas de que los factores psicológicos juegan un papel más determinante para entender y solucionar los problemas de la educación que los factores sociales, económicos o contextuales (Cabanas, 2018; Ecclestone, 2012).

Tal creencia ha motivado y sostenido numerosos y ambiciosos movimientos psicológicos dentro de la educación desde al menos la segunda mitad del siglo XX (Kristjánsson, 2012). Quizás, uno de los ejemplos más ilustrativos a este respecto sea el conocido Movimiento de la Autoestima, impulsado en las décadas de 1980 y 1990, el cual sostenía que todos los principales problemas de la educación, al margen de cualquier otro elemento social o estructural, encontraba su raíz en cuestiones individuales tales como la falta de autoestima o de confianza en uno mismo —de ahí que la solución a dichos problemas pasara, entonces, por promover la autoestima y enseñar habilidades de gestión emocional a los alumnos. Muchos investigadores, pedagogos y agentes educativos, sin embargo, secundaban los principios del movimiento aun cuando el mismo había demostrado ser un fracaso en términos científicos (e.g., Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003), revelándose así como «un buen ejemplo de cómo los artefactos culturales e ideológicos a menudo juegan un papel protagonista, no solo en el mantenimiento de ciertas premisas psicológicas y educativas a pesar de la fuerte evidencia en contra ellos, sino también en la motivación de ciertos tipos de investigaciones e intervenciones» en el ámbito escolar (Cabanas e Illouz, 2019, p. 79). Si bien es todavía pronto para valorar si la EdPos correrá la misma suerte, su continuidad con esta visión terapéutica e individualista de la educación es palpable en sus conceptos, propuestas e intervenciones, a través

de los cuales se privilegia el papel de los factores personales y emocionales sobre los factores socioeconómicos, contextuales y estructurales a la hora de explicar y estudiar fenómenos como la salud, el aprendizaje o el rendimiento escolar (Binkley, 2014; Ecclestone, 2012).

El sesgo individualista de la EdPos ha sido también señalado por investigadores afines al movimiento, como Ciarrochi *et al.* (2016), quienes han llamado la atención sobre la «naturaleza descontextualizada del campo» (ver también Lomas, Waters, Williams, Oades, & Kern, 2020). De acuerdo con estos autores, la mayoría de las propuestas e intervenciones de la psicología positiva en materia de educación asumen que incrementar lo que denominan cogniciones y emociones positivas es inherentemente bueno, útil y deseable, independientemente del contexto, las circunstancias o la población a la que se apliquen. Este tipo de propuesta e intervenciones, continúan los autores, presentan al menos tres problemas en los cuales los partidarios del campo no han reparado lo suficiente (Ciarrochi *et al.*, 2016).

El primero de ellos es que las intervenciones de la EdPos tienden a presentarse como soluciones universales e individuales para resolver una muy amplia variedad de problemas —desde los relacionados con la salud y el rendimiento o el aprendizaje, pasando por aspectos como el acoso escolar, las relaciones interpersonales, o la motivación y compromiso de los alumnos— sin tener en cuenta los factores no individuales que podrían estar explicando y manteniendo esos mismos comportamientos disfuncionales. Esto hace que se tienda a formular todo problema educativo en términos de deficiencias individuales y no de problemas contextuales o relacionales y, por tanto, que se tienda a responsabilizar al alumno de sus propias dificultades (ver también Ecclestone, 2012). Este efecto de responsabilización personal ha sido corroborado en estudios experimentales como el llevado a cabo por Trask-Kerr *et al.* (2019), quienes mostraron que el 88,36 % de los estudiantes que habían pasado por un programa de EdPos interpretaron el éxito y la prosperidad en términos individuales en lugar de colectivos, en contraste con el 35,59 % de los estudiantes del grupo control, que eran mucho más propensos a invocar cuestiones económicas, políticas y de igualdad social.

Un segundo problema destacado por Ciarrochi *et al.* (2016) es la tendencia de las intervenciones de la EdPos a desatender a la importancia de los pensamientos y emociones «negativas» frente a la «positivas». A este respecto, los autores argumentan que minimizar el papel que juegan los pensamientos y emociones negativas en materia de salud mental, adaptación y aprendizaje —e incluso de negar su importancia— no solo es incongruente con las teorías y datos disponibles, sino que, en la práctica, puede generar efectos indeseables y contraproducentes en materia de salud, adaptación y aprendizaje —algo que también ha sido argumentado tanto por los críticos (e.g., Cabanas e Illouz, 2019) como por algunos partidarios del campo (e.g., Lomas & Ivztan, 2016).

El tercer problema puesto de relieve por Ciarrochi *et al.* (2016) es que muchas de las intervenciones centradas en fomentar el optimismo, la resiliencia, las fortalezas o las emociones positivas en la escuela a menudo fomentan expectativas exageradas en los alumnos sobre sus propias capacidades y posibilidades, algo que podría aumentar la frustración y reducir el bienestar entre los alumnos, lo cual va en contra de los mismos objetivos que las intervenciones en EdPos pretenden lograr.

Asimismo, y en línea con el sesgo individualista que caracteriza el movimiento, también ha sido señalado la llamativa falta de atención y de consideración hacia importantes retos y desafíos dentro del ámbito educativo por parte de la EdPos, como serían la cuestión del multiculturalismo y los problemas de exclusión social en las escuelas, la creciente brecha educativa entre ricos y pobres, el creciente costo económico del acceso a la educación superior para una gran parte de la población o la disminución de la inversión en becas de estudio y escuelas públicas de calidad, por nombrar algunas de ellas. En este sentido, partidarios del movimiento como Waters & Loton (2019) también han llamado la atención sobre la poca consideración que estas y otras cuestiones reciben por parte de la EdPos.

El sesgo individualista se manifiesta, a su vez, en el plano científico, afectando a las decisiones metodológicas y, en ocasiones, distorsionando los resultados de las investigación —e.g., sesgo de autoconfirmación. A este respecto, Gorard *et al.* (2012) muestran que la asociación positiva que se encuentra generalmente entre conceptos como expectativas, optimismo, estilos atributivos, autoestima o gestión emocional y aprendizaje y rendimiento escolar «tiende a diluirse cuando se dispone de datos contextuales de alta calidad» (p. 10). Dicha crítica está en la línea de otros trabajos que argumentan que la importancia de los factores sociales y contextuales (por ejemplo, ingresos familiares, implicación de los padres, entorno escolar, nivel socioeconómico) generalmente supera a los factores individuales o emocionales a la hora de explicar cuestiones de salud mental, aprendizaje y rendimiento entre los jóvenes (ver también Chowdry, Crawford, & Goodman, 2011; Sirin, 2005). Tal y como observa Furedi (2009), una de las razones que explican que buena parte de la investigación en educación genere resultados tan pobres se debe a la presencia de estos y otros sesgos, algo que, si bien no exclusivo de la misma, afecta directamente a la investigación en EdPos (Kristjánsson, 2012).

Por último, y en relación con lo anterior, cabe destacar el enfoque reduccionista, y en ocasiones superficial, sobre la educación que se desprende de la EdPos. La perspectiva ciertamente ecléctica del movimiento, basada en aplicar «lo que funciona» en los contextos de la terapia, las organizaciones y el ejército, no solo ignora que equiparar pacientes, trabajadores y soldados con estudiantes revela la falta de un proyecto pedagógico elaborado y propio dentro del movimiento, sino también el hecho de que lo que funciona en estos contextos puede perfectamente no funcionar o ser útil en las escuelas —o incluso que, aunque funcione, su propósito último

podría no ser un fin legítimo de la educación, como discutiremos en el apartado de las conclusiones.

Además, esta ausencia de un discurso pedagógico propio también se manifiesta en las aspiraciones universalistas del movimiento, el cual trata de generalizar los resultados obtenidos en unos contextos a otros con pocos matices y sin atender a las particularidades educativas de cada cultura. En este sentido, tampoco lo que funciona en ciertas escuelas y entornos educativos tiene por qué funcionar en otros, algo que la EdPos suele pasar por alto cuando las iniciativas elaboradas en contextos principalmente anglosajones pretenden extrapolarse, sin más, a otros contextos. Generalizar los resultados requeriría no solo resolver las limitaciones metodológicas previamente señaladas, sino también incluir más estudios interculturales dentro del movimiento. Esta necesidad, de hecho, ha sido recientemente señalada por algunos educadores positivos, quienes reconocen que la investigación intercultural en la EdPos ha estado casi ausente hasta ahora (Waters & Loton, 2019).

Sin duda, esta es otra de las numerosas limitaciones que la EdPos tiene todavía que superar si no quiere, como señalaban los propios educadores positivos, convertirse en una moda más o, como advertían otros, hundirse por completo.

4. CONCLUSIÓN

La EdPos es una de las más claras y recientes manifestaciones del giro hacia la felicidad que se ha producido en la cultura en general y en el ámbito de la educación en particular en la última década. La creciente influencia e interés en torno al movimiento, sin embargo, ha venido acompañado de múltiples críticas, muchas de ellas contundentes. Estas críticas han llegado desde muy diversos ámbitos y disciplinas, destacando numerosos déficits científicos y sesgos ideológicos que ponen en jaque la calidad del movimiento. Estas críticas no han sido solo formuladas por terceros. Al contrario, un número también significativo de objeciones procede de los propios partidarios del movimiento, reconociendo que la EdPos presenta importantes limitaciones y problemas todavía sin resolver. Estas debilidades, sin duda, ponen de relieve que afirmaciones sobre la solidez, la efectividad y la utilidad del movimiento exceden las expectativas generadas, por lo que los resultados derivados de la investigación en EdPos deben tomarse con cautela. Asimismo, las propuestas de educar en felicidad introduciendo la enseñanza de habilidades positivas dentro de los currículos educativos a nivel global parecen precipitadas, por lo que deben también tomarse con precaución.

El objetivo de este trabajo ha sido ofrecer una panorámica de los principales puntos y aspectos críticos que presenta la EdPos, tanto los formulados por la literatura crítica como por los propios partidarios del movimiento. Estos problemas se han organizado en torno a dos bloques temáticos principales: científicos e ideológicos. Respecto al primero, el trabajo subraya la idea de que, cuando se trata de evidencia científica, cantidad no equivale a la calidad. En este sentido, mientras que el campo

de EdPos ha acumulado un número significativo de estudios y ha promovido múltiples y ambiciosas intervenciones en la escuela a lo largo de la última década, la promesa de elevar los estándares educativos y de salud entre niños y adolescentes parece estar, hoy por hoy, insuficientemente probada. Por supuesto, muchos de los déficits científicos señalados aquí, tales como las ambigüedades conceptuales, las debilidades metodológicas, los problemas de replicabilidad o la falta de eficacia no son exclusivos del movimiento de la EdPos, sino que afectan al campo de las ciencias sociales y naturales en general (e.g. Baker, 2016). No obstante, este hecho no debe eximir al campo de su propia responsabilidad, especialmente cuando con frecuencia se afirma que las contribuciones del movimiento a cuestiones educativas están firmemente asentadas en sólidos estándares científicos.

Además de las limitaciones científicas, el trabajo también subraya la presencia de sesgos ideológicos en el movimiento. La tendencia a privilegiar factores psicológicos e individuales sobre factores sociales, culturales o contextuales es, sin duda, tan característico de la EdPos como lo es de la psicología positiva —algo que han justificado sobradamente los críticos (e.g., Cabanas, 2018; Cabanas e Illouz, 2019) y que, más recientemente, también han señalado los propios partidarios del movimiento (e.g., Lomas *et al.*, 2020). Sin menoscabo de los problemas científicos, creemos que este tipo de sesgos ideológicos son los que presentan objeciones externas y retos internos más complejos para la EdPos, no solo porque dichos sesgos explicarían una parte importante de las limitaciones conceptuales y metodológicas de las que adolece el movimiento, sino más fundamentalmente, tanto por la visión sobre el alumno y, en última instancia, de ciudadano que promueve, como por la visión reduccionista y un tanto simplista sobre la educación que se desprende del mismo. Por supuesto, huelga decir que no hay proyecto educativo carente de ideología, tanto como apuesta científica que esté exenta de valores y prejuicios. El problema, sin embargo, no estriba tanto en el hecho de que el movimiento esté guiado, motivado y en ocasiones justificado por las asunciones ideológicas a las que se adscribe, sino, más bien, en el hecho de no reconocerlas. Así, independientemente de cuán fuertes o débiles sean las intervenciones de la EdPos en términos científicos, también sería necesario que el movimiento se hiciera cargo de los supuestos ideológicos en los que se apoya. Si promover cambios educativos sobre una base científica débil e insuficiente parece poco sensato, también lo es intentarlo cuando se ignoran las presunciones ideológicas que, en primer lugar, lo guían y lo motivan.

Por último, conviene también señalar una tercera cuestión que sobrevuela a toda la crítica de la EdPos: si los fines y propósitos que dice perseguir son fines acordes con los objetivos propios de la educación. A lo largo del trabajo hemos reflejado que el campo de la EdPos es un campo poco definido y con problemas tanto metodológicos como de eficacia de sus intervenciones; es decir, la EdPos «no funciona», o, por lo menos, no funciona como sus defensores afirman que lo hace. Pero la cuestión va más allá. La discusión sobre la pertinencia de un objetivo

educativo no puede venir determinada exclusivamente por la eficacia con la que se enseñe, como tampoco sería conveniente lo contrario: que la falta de resultados anulara automáticamente la necesidad de enseñar algo y, por lo tanto, de seguir investigando cómo hacerlo mejor.

Sin embargo, pareciera que este debate sobre la legitimidad de un objetivo educativo ha quedado relegado a un segundo plano. Como bien señalan Solé y Moyano (2017), actualmente hay una tendencia a entender la investigación en educación como una actividad a través de la cual hay que validar hipótesis mediante evidencias empíricas. Así, las tensiones entre teorías y posicionamientos ideológicos quedan eclipsadas por los hechos y los datos empíricamente constatables. Pero tras esta pedagogía basada en la evidencia y la aparente objetividad de los indicadores científicos pueden esconderse posiciones epistemológicas, teorías e intenciones políticas e ideológicas no declaradas, como bien analizábamos anteriormente. Por ello, aunque el conocimiento pedagógico puede, y debe, apoyarse en el conocimiento aportado por los estudios empíricos procedentes de diversas disciplinas, entre ellas la psicología, esos conocimientos empíricos deben ser valorados y evaluados necesariamente desde la mirada pedagógica y desde los fundamentos de la educación (Gil y Reyero, 2014). Así, la psicología tendría que entenderse más como una ciencia descriptiva que prescriptiva, y como tal no debería liderar el debate de cuáles deben ser los fines de la educación (Marina, 2005; Prieto Egido, 2018).

No obstante, como veíamos, cada vez tienen una mayor presencia las teorías provenientes del campo de la Psicología Positiva. Tal es así, que estas teorías están copando los discursos y las prácticas educativas, dictando no solo los medios a seguir, sino también identificando cuáles deben ser los fines educativos. Estos, como analizábamos a lo largo del texto, más que centrarse en el aprendizaje de los alumnos, se ocupan de estilos de vida que consideran positivos o saludables, dotando al discurso educativo de un cariz terapéutico, cada vez más normalizado e interiorizado, centrado en la felicidad y el bienestar de los estudiantes (Brunila, 2014). Este espíritu terapéutico, que cada vez impregna más los discursos educativos, especialmente en las culturas anglosajonas, altera sustancialmente la naturaleza de la educación en dos sentidos.

En primer lugar, porque desdibuja el carácter moral de la educación (Ecclestone, 2004) al otorgarle a las emociones y al propio bienestar un papel privilegiado a la hora de explicar y entender las relaciones con el mundo y para con los demás, quedando así desplazadas a un segundo plano nociones éticas como la responsabilidad, o el bien y el mal (Brunila, 2014; Prieto Egido, 2018).

En segundo lugar, porque al entender el bienestar y la felicidad de los educandos como un objetivo educativo legítimo, el éxito pasa de sustentarse únicamente en los conocimientos y en los actos para poner el foco en las competencias emocionales y sociales. De esta manera, la labor docente corre el riesgo de quedar relegada a la de un mero terapeuta que tiene que enseñar técnicas y habilidades que, enseñadas

además al margen de discusiones éticas o sociales, quedan vacías de contenido. Así, ante esta nueva visión de la educación y de sus fines, ésta podría perder su carácter de motor de cambio social (Ecclestone, 2004).

Por todo expuesto, en la medida en que la EdPos crezca y siga atrayendo interés, serán necesarios más estudios que examinen el movimiento desde una óptica crítica y constructiva. Esta crítica no solo es necesaria para contribuir a que los propios partidarios del movimiento refinen sus propuestas, moderen sus expectativas y avancen en una mejor dirección; también es necesaria para que la comunidad educativa tenga una imagen más completa de las ventajas, las ambigüedades y los inconvenientes de adoptar discursos y medidas cuyo objetivo es introducir cambios importantes en las formas de intervenir y entender la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Baker, M. (2016). 1,500 scientists lift the lid on reproducibility. *Nature*, 533(7604), 452-454. <https://doi.org/10.1038/533452a>
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Binkley, S. (2014). *Happiness as Enterprise: An Essay on Neoliberal Life*. Sunny Press.
- Boman, P., Furlong, M. J., Shochet, I., Lilles, E., & Jones, C. (2009). Optimism and the School Context. In R. Gilman, S. E. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 51-64). Routledge.
- Brunila, K. (2014) The Rise of the Survival Discourse in an Era of Therapisation and Neoliberalism, *Education Inquiry*, 5(1), 7-27. <http://doi.org/10.3402/edui.v5.24044>
- Burgoyne, A. P., Hambrick, D. Z., & Macnamara, B. N. (2020). How Firm Are the Foundations of Mind-Set Theory? The Claims Appear Stronger Than the Evidence. *Psychological Science*, 095679761989758. <https://doi.org/10.1177/0956797619897588>
- Cabanas, E. (2018). Positive Psychology and the legitimation of individualism. *Theory and Psychology*, 28(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0959354317747988>
- Cabanas, E., e Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controla nuestras vidas*. Paidós.
- Chiesa, A. (2013). The Difficulty of Defining Mindfulness: Current Thought and Critical Issues. *Mindfulness*, 4(3), 255-268. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0123-4>
- Chowdry, H., Crawford, C., & Goodman, A. (2011). The role of attitudes and behaviours in explaining socio-economic differences in attainment at age 16. *Longitudinal and Life Course Studies*, 2(1), 59-76. <https://doi.org/10.14301/llcs.v2i1.141>
- Ciarrochi, J., Atkins, P. W. B., Hayes, L. L., Sahlra, B. K., & Parker, P. (2016). Contextual Positive Psychology: Policy Recommendations for Implementing Positive Psychology into Schools. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01561>

- Coyne, J. C. (2016). Unintended consequences of universal mindfulness training for school-children? <http://www.coyneoftherealm.com/2016/11/16/unintended-consequences-of-universal-mindfulness-training-for-schoolchildren/>
- Davidson, R. J., & Kaszniak, A. W. (2015). Conceptual and methodological issues in research on mindfulness and meditation. *American Psychologist*, 70(7), 581-592. <https://doi.org/10.1037/a0039512>
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Ecclestone, K. (2004) Learning or therapy? The demoralisation of education. *British Journal of Educational Studies*, 52(2), 112-137.
- Ecclestone, K. (2012). From emotional and psychological well-being to character education: challenging policy discourses of behavioural science and ‘vulnerability’.’ *Research Papers in Education*, 27(4), 463-480. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690241>
- Friedman, H. L., & Robbins, B. D. (2012). The negative shadow cast by positive psychology: Contrasting views and implications of humanistic and positive psychology on resiliency. *The Humanistic Psychologist*, 40(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/08873267.2012.643720>
- Gil, F. y Reyero, D. (2014). La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 258, 263-280. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/06/258-03.pdf>
- Froh, J. J., Huebner, E. S., Youssef, A.-J., & Conte, V. (2011). Acknowledging and appreciating the full spectrum of the human condition: School Psychology’s (limited) focus on positive psychological functioning. *Psychology in the Schools*, 48(2), 110-123. <https://doi.org/10.1002/pits.20530>
- Furedi, F. (2009). *Wasted: why education isn’t educating*. Continuum.
- Gillham, J. E., Hamilton, J., Freres, D. R., Patton, K., & Gallop, R. (2006). Preventing Depression Among Early Adolescents in the Primary Care Setting: A Randomized Controlled Study of the Penn Resiliency Program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 195-211. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9014-7>
- Gong, Z., & Jiao, X. (2019). Are Effect Sizes in Emotional Intelligence Field Declining? A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01655>
- Gorard, S., See, B. H., & Davies, P. (2012). *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. <https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/education-young-people-parents-full.pdf>
- Hallam, W. T., Youssef, G., Robinson, J., Hendry, J., O’Connor, M., Hoare, E.,... Toumbourou, J. W. (2018). *Design, Implementation and Evaluation of the Giving for a Better World Project at Geelong Grammar School*. Victoria. <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30115280/toumbourou-designimplement-2018.pdf>
- Hanley, A. W., Abell, N., Osborn, D. S., Roehrig, A. D., & Canto, A. I. (2016). Mind the Gaps: Are Conclusions About Mindfulness Entirely Conclusive? *Journal of Counseling & Development*, 94(1), 103-113. <https://doi.org/10.1002/jcad.12066>
- Horowitz, D. (2018). *Happier? The history of a cultural movement that aspired to transform America*. Oxford University Press.

- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology, 27*(2), 235-254. <https://doi.org/10.1080/01443410601066735>
- Kallapiran, K., Koo, S., Kirubakaran, R., & Hancock, K. (2015). Review: Effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents: a meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health, 20*(4), 182-194. <https://doi.org/10.1111/camh.12113>
- Kreplin, U., Farias, M., & Brazil, I. A. (2018). The limited prosocial effects of meditation: A systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports, 8*(1), 2403. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-20299-z>
- 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>
- Li, Y., & Bates, T. C. (2019). You can't change your basic ability, but you work at things, and that's how we get hard things done: Testing the role of growth mindset on response to setbacks, educational attainment, and cognitive ability. *Journal of Experimental Psychology: General, 148*(9), 1640-1655. <https://doi.org/10.1037/xge0000669>
- Lomas, T., & Ivztan, I. (2016). Second Wave Positive Psychology: Exploring the Positive–Negative Dialectics of Wellbeing. *Journal of Happiness Studies, 17*(4), 1753-1768. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9668-y>
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L. G., & Kern, M. L. (2020). Third wave positive psychology: broadening towards complexity. *The Journal of Positive Psychology, 1*-15. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1805501>
- Marina, J. A. (2005) Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 27-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126751>
- Martin, J., & McLellan, A. (2013). *The education of selves: How psychology transformed students*. Oxford University Press.
- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2004). Target Articles: «Seven Myths About Emotional Intelligence.» *Psychological Inquiry, 15*(3), 179-196. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_01
- Miller, A. (2008). A critique of positive psychology—or «the new science of happiness». *Journal of Philosophy of Education, 42*, 591-608. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00646.x>
- Norrish, J. (2015). *Positive Education. The Geelong Grammar School Journey*. Oxford University Press.
- Norrish, J., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An Applied Framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing, 3*(2), 147-161. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- O'Connor, M., & Cameron, G. (2017). The Geelong Grammar Positive Psychology Experience. In E. Frydenberg, A. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 353-370). Springer Singapore.
- O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>

- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., 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>
- Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1, 21*(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20200>
- Seligman, M. E. P., & Adler, A. (2018). Positive Education. In *Global Happiness Policy Report* (pp. 52-73). Global Happiness Council, GHC. <https://s3.amazonaws.com/ghc-2018/GlobalHappinessPolicyReport2018.pdf>
- Seligman, M. E. P., 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>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses. *Psychological Science, 29*(4), 549-571. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>
- Solé, J., & Moyano, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación, 15*(23), 101-120. <http://doi.org/10.14516/fde.551>
- Spence, S. H., & Shortt, A. L. (2007). Research Review: Can we justify the widespread dissemination of universal, school-based interventions for the prevention of depression among children and adolescents? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(6), 526-542. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01738.x>
- Thomas, N., Graham, A., Powell, M. A., & Fitzgerald, R. (2016). Conceptualisations of children's wellbeing at school: The contribution of recognition theory. *Childhood, 23*(4), 506-520. <https://doi.org/10.1177/0907568215622802>
- Trask-Kerr, K., Chin, T.-C., & Vella-Brodrick, D. (2019). Positive education and the new prosperity: Exploring young people's conceptions of prosperity and success. *Australian Journal of Education, 63*(2), 190-208. <https://doi.org/10.1177/0004944119860600>
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist, 39*(2), 111-133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Van Dam, N. T., van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A.,... Meyer, D. E. (2018). Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. *Perspectives on Psychological Science, 13*(1), 36-61. <https://doi.org/10.1177/1745691617709589>
- Vella-Brodrick, D. A., Rickard, N. S., & Chin, T. C. (2014). *An Evaluation of Positive Education at Geelong Grammar School: A Snapshot of 2013*. Melbourne.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 28*(02), 75-90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>

- 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>
- White, M. A., & Kern, M. L. (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.5502/ijw.v8i1.588>
- White, M. A., & Murray, S. A. (Eds.). (2015). *Evidence-Based Approaches in Positive Education: Implementing a Strategic Framework for Well-being in Schools*. Springer Netherlands.
- White, M. A., Slemp, G. R., & Murray, S. A. (Eds.). (2017). *Future Directions in Well-Being. Education, Organizations and Policy*. Springer.