

Intervenciones Basadas en Fortalezas del Carácter y Bienestar Adolescente: Revisión Sistemática 2020-2026

Interventions Based on Character Strengths and Adolescent Well-Being: A Systematic Review, 2020-2026

 Ángel Patricio Herrera-Carrión^{1*},  Ana Cecilia Chimbo-Pérez²,
 Darwin Sebastián Ruiz-Mena³,  Diego Francisco Mora-Yépez⁴

¹ Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador

² Unidad Educativa Pelileo, Ecuador

³ Unidad Educativa "El Chaco", Tena, Ecuador

⁴ Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador

Recibido: 16 de julio de 2026. **Aceptado:** 18 de septiembre de 2026. **Publicado en línea:** 4 de octubre de 2026

*Autor de correspondencia: apherrerac@ube.edu.ec

Resumen

Justificación: Las intervenciones basadas en fortalezas del carácter representan una estrategia potencial para promover el bienestar durante la adolescencia y fortalecer recursos psicológicos aplicables en contextos educativos y preventivos. **Objetivo:** Sintetizar la evidencia publicada entre 2020 y 2026 sobre los efectos de estas intervenciones en el bienestar y en resultados psicosociales asociados en adolescentes de 10 a 19 años. **Metodología:** Se realizó una revisión sistemática guiada por PRISMA 2020, con búsquedas en Scopus, PubMed, Taylor & Francis Online y Dialnet. De 1.425 registros identificados, se incluyeron 12 artículos correspondientes a 11 estudios o proyectos independientes. La calidad metodológica se examinó mediante MMAT 2018 y los hallazgos se integraron mediante síntesis narrativa. **Resultados:** Las intervenciones mostraron resultados favorables en felicidad, satisfacción vital, afecto positivo, resiliencia, autoeficacia y funcionamiento socioemocional. Algunos estudios también registraron reducciones de ansiedad, depresión y desesperanza, aunque los efectos no fueron uniformes ni persistieron siempre durante el seguimiento. La heterogeneidad metodológica impidió realizar un metaanálisis. **Conclusión:** Las fortalezas del carácter constituyen recursos entrenables con utilidad potencial para promover el bienestar adolescente, especialmente cuando su práctica es guiada, sostenida y culturalmente pertinente.

Palabras clave: adolescencia, bienestar, desarrollo de la personalidad, psicología de la educación, salud mental.

Abstract

Justification: Character strength-based interventions represent a potential strategy for promoting well-being during adolescence and strengthening psychological resources applicable in educational and preventive contexts. **Objective:** To synthesize the evidence published between 2020 and 2026 on the effects of these interventions on well-being and associated psychosocial outcomes in adolescents aged 10 to 19 years. **Methodology:** A systematic review guided by PRISMA 2020 was conducted, with searches in Scopus, PubMed, Taylor & Francis Online, and Dialnet. Of the 1,425 records identified, 12 articles corresponding to 11 independent studies or projects were included. Methodological quality was assessed using the MMAT 2018, and the findings were synthesized through a narrative review. **Results:** The interventions showed favorable outcomes in happiness, life satisfaction, positive affect, resilience, self-efficacy, and socioemotional functioning. Some studies also reported reductions in anxiety, depression, and hopelessness, although the effects were not uniform and did not always persist during follow-up. Methodological heterogeneity prevented the conduct of a meta-analysis. **Conclusion:** Character strengths are trainable resources with potential utility for promoting adolescent well-being, especially when their practice is guided, sustained, and culturally relevant.

Keywords: adolescence, well-being, personality development, educational psychology, mental health.

Cita: Herrera-Carrión, A. P., Chimbo-Pérez, A. C., Ruiz-Mena, D. S., & Mora-Yépez, D. F. (2026). Intervenciones Basadas en Fortalezas del Carácter y Bienestar Adolescente: Revisión Sistemática 2020-2026. *Erevna Research Reports*, 4(2), e2026061. <https://doi.org/10.70171/rzgerg02>



INTRODUCCIÓN

La adolescencia comprende una etapa de reorganización biológica, psicológica y social en la que aumentan las demandas de adaptación, autonomía, pertenencia y construcción identitaria. Tales cambios coinciden con una mayor vulnerabilidad frente a síntomas emocionales y dificultades de funcionamiento, cuya distribución varía según las condiciones familiares, escolares, económicas y culturales.

Bajaria et al. (2025), al examinar 9.849 adolescentes de seis países del África subsahariana, China e India, estimaron una prevalencia global del 11,3 % para síntomas de ansiedad y del 9,9 % para síntomas depresivos, con diferencias marcadas entre países. El riesgo fue mayor entre adolescentes de 15 a 19 años, mujeres, participantes con menor nivel socioeconómico, antecedentes de consumo de alcohol o lesiones graves, mientras que la actividad física regular se relacionó con menor presencia de ambos grupos de síntomas.

Estos datos muestran que la salud mental adolescente no responde a una única trayectoria y que las acciones preventivas deben contemplar recursos personales junto con las condiciones sociales en las que se desarrolla la vida cotidiana. Esto resulta especialmente relevante en entornos educativos, donde bienestar, adaptación y desempeño académico forman parte de procesos relacionados y no necesariamente independientes.

La comprensión contemporánea de la salud mental supera la reducción de síntomas y reconoce que el bienestar psicológico puede coexistir con distintos grados de malestar. Bajo este enfoque, una evaluación completa debe considerar tanto indicadores positivos satisfacción vital, propósito, relaciones, autonomía, crecimiento personal o afecto positivo como manifestaciones de ansiedad, depresión y estrés.

Monzonís-Carda et al. (2025) encontraron que el bienestar psicológico se vinculó positivamente con las calificaciones académicas de estudiantes de secundaria, mientras que el malestar psicológico presentó asociaciones negativas con el rendimiento, salvo en el caso específico de la ansiedad. Este vínculo entre salud mental y desempeño escolar refuerza la necesidad de programas que no se limiten a reducir dificultades, sino que desarrollen recursos capaces de favorecer el funcionamiento personal, social y educativo (Carr et al., 2021).

Dentro de ese marco, las fortalezas del carácter se entienden como rasgos positivos expresados mediante pensamientos, emociones y conductas que orientan a la persona hacia formas valiosas de funcionamiento. Casali y Feraco (2025) las organizan a partir de 24 rasgos vinculados con virtudes como sabiduría, valentía, humanidad, justicia, templanza y trascendencia, y les atribuyen una función dual: favorecer el bienestar y contribuir a reducir el sufrimiento psicológico.

Esta perspectiva diferencia el bienestar subjetivo, centrado en satisfacción y experiencia afectiva, del bienestar psicológico, relacionado con sentido, realización y funcionamiento pleno. La clasificación de fortalezas ofrece, por tanto, una base conceptual para diseñar intervenciones que desarrollen recursos personales concretos, en lugar de formular programas positivos de contenido indefinido o excesivamente amplio.

La pertinencia de trabajar las fortalezas durante la adolescencia depende también de su carácter susceptible de desarrollo. Cheng et al. (2022) validaron la versión china del VIA Youth-96 en 959

adolescentes de 10 a 17 años y obtuvieron relaciones consistentes entre las fortalezas, la satisfacción vital, la autoeficacia y el apoyo parental a la autonomía.

El estudio identificó descensos asociados con la edad en valentía, curiosidad, equidad, honestidad, amor, amor por el aprendizaje, perseverancia y vitalidad, mientras que la apreciación de la belleza presentó una trayectoria no lineal. Tales variaciones cuestionan la idea de que las fortalezas permanecen inalterables durante esta etapa y sugieren que las intervenciones deben ajustarse al momento evolutivo, al entorno familiar y a las necesidades de cada grupo.

La evidencia longitudinal respalda la relación entre determinadas fortalezas y el bienestar posterior. Gillham et al. (2011) siguieron a estudiantes desde el inicio de noveno grado hasta finalizar décimo grado y comprobaron que las fortalezas orientadas hacia otras personas, entre ellas amabilidad, perdón y trabajo en equipo, predijeron menos síntomas depresivos.

Las fortalezas de trascendencia, como esperanza, gratitud, amor y sentido, anticiparon una mayor satisfacción vital; el apoyo social explicó parcialmente la relación entre las fortalezas interpersonales y la disminución de la sintomatología depresiva. Estos resultados indican que los recursos que conectan al adolescente con otras personas y con propósitos superiores al interés inmediato pueden desempeñar una función protectora sostenida, aunque su presencia inicial no equivale todavía a demostrar el efecto causal de una intervención.

Qin et al. (2022) ampliaron esta línea al analizar la relación entre fortalezas y dificultades conductuales en adolescentes tempranos. Después de controlar características demográficas, las fortalezas explicaron entre el 14 % y el 22 % de la varianza adicional en problemas de conducta, aprendizaje, manifestaciones psicósomáticas e hiperactividad. Autorregulación, liderazgo, humildad, vitalidad y perseverancia mostraron contribuciones independientes, aunque la esperanza presentó asociaciones inesperadas con algunas dificultades.

Este hallazgo advierte que ninguna fortaleza produce beneficios universales por sí misma: su influencia depende de la intensidad, el modo de uso, la combinación con otros recursos y las condiciones en que se expresa. El diseño transversal del estudio impide establecer causalidad, pero aporta criterios para seleccionar fortalezas específicas y evaluar posibles efectos diferenciales en programas preventivos.

Las intervenciones de psicología positiva ofrecen una vía estructurada para transformar tales asociaciones en actividades formativas. Carr et al. (2021), en un metaanálisis de 347 estudios con más de 72.000 participantes de 41 países, identificaron efectos pequeños o moderados sobre bienestar, fortalezas, calidad de vida, depresión, ansiedad y estrés.

Los beneficios permanecieron en general durante tres meses y tendieron a disminuir hacia los siete meses, lo que sitúa la duración y el seguimiento entre los principales desafíos del campo. La amplitud de edades, poblaciones y modalidades incluidas en ese metaanálisis impide trasladar directamente sus estimaciones a los adolescentes, pero sustenta la viabilidad general de intervenciones orientadas a incrementar recursos psicológicos positivos.

En población adolescente también se han evaluado intervenciones escolares multicomponente que incorporan fortalezas personales junto con otros recursos de psicología positiva. Muro et al. (2023) aplicaron en dos centros de secundaria españoles una intervención breve de cinco sesiones que combinó establecimiento de metas, gratitud, esperanza, identificación de fortalezas, autoconcepto,

autoeficacia y psicoeducación sobre ansiedad.

En una muestra de 148 estudiantes de 12 a 13 años, el grupo intervenido presentó una reducción significativa de la ansiedad y aumentos en la motivación global y el rendimiento académico frente al grupo control. Estos resultados respaldan la utilidad potencial de programas positivos breves en contextos escolares; sin embargo, el carácter multicomponente de la intervención impide atribuir los cambios observados exclusivamente al entrenamiento de fortalezas del carácter.

La evidencia centrada específicamente en fortalezas resulta más limitada. Bates-Krakoff et al. (2022) localizaron 418 estudios potencialmente relacionados con intervenciones positivas basadas en fortalezas, pero solo 29 artículos evaluaron resultados conductuales comparables. El efecto promedio fue pequeño a moderado, con una *g* de Hedges de 0,32, lo que respalda cambios favorables sin justificar que estas intervenciones sustituyan tratamientos dirigidos a síntomas o conductas concretas.

La predominancia de medidas subjetivas, la escasa evaluación de conductas observables y la descripción incompleta de la capacitación de facilitadores restringen la interpretación de los resultados. Por esta razón, una síntesis sobre adolescencia debe diferenciar entre cambios en bienestar autopercebido, funcionamiento socioemocional, conducta, rendimiento escolar y disminución de síntomas.

Fu et al. (2025) examinaron 47 intervenciones de construcción de capacidades dirigidas a adolescentes sin diagnósticos psiquiátricos previos. Los programas mejoraron la alfabetización en salud mental a corto plazo y la resiliencia tanto inmediatamente después de la intervención como en seguimientos superiores a seis meses. En cambio, la evidencia sobre autoeficacia y pensamiento positivo fue insuficiente para realizar metaanálisis, y los efectos globales sobre depresión y ansiedad no alcanzaron consistencia estadística.

La elevada heterogeneidad de teorías, diseños, medidas, intensidades y periodos de seguimiento muestra que los resultados positivos no se distribuyen de forma uniforme entre los desenlaces. Las intervenciones parecen favorecer con mayor regularidad capacidades adaptativas que reducciones directas de sintomatología clínica, distinción que debe conservarse al valorar su utilidad preventiva.

La expansión de modalidades digitales ha incorporado nuevas posibilidades de acceso, especialmente después de las restricciones educativas y sanitarias asociadas con la pandemia. Saboor et al. (2024) sintetizaron ensayos controlados de intervenciones digitales de psicología positiva y encontraron incrementos en propósito, gratitud, esperanza, compasión, afrontamiento positivo y predisposición mental favorable, junto con reducciones de sesgos cognitivos, emociones negativas y estrés.

Los efectos fueron mayores cuando las intervenciones se compararon con listas de espera que cuando se utilizaron controles digitales activos. La revisión agrupó niños, adolescentes y adultos jóvenes con edades medias inferiores a 35 años, de modo que sus resultados no representan exclusivamente a la adolescencia. Aun así, evidencia que la tecnología puede ampliar la cobertura, aunque no resuelve por sí sola los problemas de adherencia, comparabilidad, seguimiento y adecuación evolutiva.

La transferibilidad cultural constituye otra exigencia para el diseño de programas. Suemith-Fajardo et al. (2026) revisaron 36 estudios desarrollados con población de 10 a 19 años en países de ingresos bajos y medios y encontraron una concentración de investigaciones en países de ingresos medios, adolescentes de 14 a 17 años, entornos escolares y formatos grupales presenciales.

Las estrategias de gratitud, esperanza y fortalezas del carácter se asociaron con resultados favorables, pero la replicación fue reducida y una proporción considerable de estudios presentó riesgos metodológicos. Las adaptaciones más frecuentes incluyeron cambios de idioma, incorporación de valores o prácticas locales, participación de profesionales y líderes comunitarios, uso de facilitadores no especializados y transformación de actividades individuales en dinámicas grupales.

Estos resultados indican que la eficacia potencial depende tanto del contenido psicológico como de su correspondencia con la cultura, los recursos y la organización escolar. Esta cuestión resulta particularmente relevante para una revisión que integra estudios realizados en contextos nacionales y socioculturales diversos.

La necesidad de identificar mecanismos específicos también ha impulsado diseños que separan los componentes de programas multicomponentes. Venturo-Conerly et al. (2021) formularon un ensayo de cinco brazos para comparar una intervención completa con actividades aisladas de mentalidad de crecimiento, gratitud y afirmación de valores, además de un control activo.

El protocolo no aporta resultados de efectividad, pero ilustra una cuestión metodológica central: cuando varias técnicas se administran conjuntamente, el cambio registrado no puede atribuirse automáticamente a una fortaleza determinada. La investigación sobre intervenciones basadas en fortalezas requiere, por ello, precisar qué recurso fue entrenado, mediante qué actividad, con qué intensidad, frente a qué comparador y durante cuánto tiempo.

La literatura disponible presenta, en conjunto, resultados prometedores y al mismo tiempo fragmentados. Las investigaciones difieren en la definición de intervención basada en fortalezas, el número de componentes, la edad de los participantes, los entornos de aplicación, los comparadores, los instrumentos y la duración de los seguimientos. También varían los resultados priorizados: algunos estudios examinan satisfacción vital, felicidad o florecimiento; otros evalúan resiliencia, autoeficacia, problemas conductuales, ansiedad o depresión.

La concentración geográfica, el predominio de autorreportes, la presencia de muestras pequeñas y la limitada replicación intercultural dificultan determinar qué intervenciones funcionan, para quiénes, en qué condiciones y con qué permanencia. Esta dispersión justifica una revisión delimitada temporalmente que examine de forma conjunta la evidencia primaria reciente sobre adolescencia y fortalezas del carácter (Bates-Krakoff et al., 2022; Fu et al., 2025; Suemith-Fajardo et al., 2026).

Ante este panorama, la presente revisión sistemática sintetiza la evidencia científica publicada entre 2020 y 2026 sobre intervenciones basadas en fortalezas del carácter y bienestar adolescente. El análisis caracteriza las poblaciones, diseños, modalidades, componentes, comparadores e instrumentos utilizados; examina los cambios reportados en bienestar subjetivo, psicológico y socioemocional, así como en resultados vinculados con ansiedad, depresión, desesperanza, resiliencia y autoeficacia.

De la misma manera, se valora la calidad metodológica de los estudios y se identifican vacíos relacionados con seguimiento, adaptación cultural y mecanismos de cambio. La pregunta que orienta el estudio es: ¿qué efectos tienen las intervenciones basadas en fortalezas del carácter sobre el bienestar y los resultados psicosociales asociados en adolescentes de 10 a 19 años, según la evidencia científica publicada entre 2020 y 2026?

METODOLOGÍA

Diseño de Investigación

Se realizó una revisión sistemática con síntesis narrativa, guiada por la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La pregunta de investigación se estructuró mediante el marco PICO: la población comprendió adolescentes escolarizados de 10 a 19 años; la intervención incluyó programas dirigidos explícitamente a identificar, desarrollar, practicar o utilizar fortalezas del carácter; y los comparadores admitidos fueron grupos control, listas de espera, currículo habitual, controles activos y condiciones alternativas.

Los resultados considerados abarcaron bienestar subjetivo o psicológico, felicidad, satisfacción vital, resiliencia, autoeficacia, calidad de vida y funcionamiento socioemocional. También se incluyeron ansiedad, depresión y desesperanza cuando fueron evaluadas como resultados complementarios. La revisión se orientó a examinar tanto los efectos favorables como la ausencia de cambios, la permanencia de los resultados y las limitaciones metodológicas que condicionaban su interpretación.

Fuentes de Información y Material Documental

La unidad documental estuvo constituida por artículos científicos de texto completo sobre intervenciones basadas en fortalezas del carácter dirigidas a adolescentes escolarizados. Las fuentes consultadas fueron Scopus, PubMed, Taylor & Francis Online y Dialnet. La búsqueda inicial recuperó 1.425 registros y, después de aplicar los criterios de selección, el corpus definitivo quedó integrado por 12 artículos publicados entre 2020 y 2026, correspondientes a 11 estudios o proyectos independientes.

La diferencia entre artículos y estudios se debió a que dos publicaciones evaluaron el mismo programa, denominado Study with Strength, mediante aproximaciones metodológicas diferentes. Fält-Weckman et al. (2024) aportaron la evaluación cuantitativa del programa, mientras que Hongell-Ekholm et al. (2024) examinaron cualitativamente las experiencias de crecimiento personal y bienestar de los participantes. Ambos informes se conservaron como artículos separados, pero se contabilizaron como un solo proyecto independiente.

Los recursos metodológicos incluyeron el marco PICO, las ecuaciones adaptadas a cada fuente, una matriz electrónica de cribado y extracción elaborada en Microsoft Excel, la declaración PRISMA 2020 y el **Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), versión 2018**. También se utilizó Zotero para apoyar la organización y depuración de la bibliografía. La matriz reunió información bibliográfica, poblacional, metodológica, características de las intervenciones, comparadores, seguimiento, resultados, limitaciones y datos de identificación bibliográfica.

Aquí se corrige únicamente un error de sigla presente en el manuscrito original: donde constaba “MMA”, debe decir “MMAT”, que corresponde al Mixed Methods Appraisal Tool.

Estrategia de Búsqueda

La búsqueda se ejecutó entre el **13 y el 17 de julio de 2026**, y el cierre general de las consultas se estableció el 17 de julio de 2026. La matriz original conservó ese intervalo común de ejecución, pero no registró el día específico en que se consultó cada plataforma. Por esta razón, no se atribuyó retrospectivamente una fecha individual a Scopus, PubMed, Taylor & Francis Online o Dialnet.

Las ecuaciones se adaptaron a la sintaxis y campos de cada fuente. Se aplicaron combinaciones de

términos relacionados con character strengths, strengths-based intervention, adolescencia, estudiantes, bienestar, resiliencia y satisfacción vital. Los límites utilizados comprendieron publicaciones entre 2020 y 2026, artículos científicos y textos en inglés o español. Las estrategias completas, los campos consultados y los registros recuperados se mantendrán en la Tabla 1.

Tabla 1. Estrategias de Búsqueda Aplicadas en las Fuentes de Información

Fuente	Estrategia de búsqueda	Campo de consulta	Límites aplicados	Ejecución	Registros
Scopus	TITLE-ABS-KEY (("character strengths" OR "strengths-based intervention" OR "character strengths intervention") AND (adolescen* OR student*) AND (wellbeing OR "well-being" OR resilience OR "life satisfaction"))	Título, resumen y palabras clave	2020-2026; inglés y español; artículos científicos	13-17 de julio de 2026	352
PubMed	((("character strengths"[Title/Abstract] OR "strengths-based intervention"[Title/Abstract] OR "character strengths intervention"[Title/Abstract]) AND (adolescent*[Title/Abstract] OR student*[Title/Abstract]) AND (wellbeing[Title/Abstract] OR "well-being"[Title/Abstract] OR resilience[Title/Abstract] OR "life satisfaction"[Title/Abstract]))	Título y resumen	2020-2026; inglés y español; artículos	13-17 de julio de 2026	102
Taylor & Francis Online	("character strengths" OR "strengths-based intervention" OR "character strengths intervention") AND (adolescent OR adolescents OR students) AND (wellbeing OR "well-being" OR resilience OR "life satisfaction")	Consulta general de la plataforma	2020-2026; inglés y español; artículos	13-17 de julio de 2026	948
Dialnet	("fortalezas del carácter" OR "intervención basada en fortalezas" OR "fortalezas personales") AND (adolescentes OR estudiantes)	Consulta general de la plataforma	2020-2026; español; artículos	13-17 de julio de 2026	23

Nota. Las ecuaciones reproducen la sintaxis conservada en la matriz de búsqueda.

Criterios de Elegibilidad

La muestra documental se seleccionó mediante un procedimiento no probabilístico de tipo criterial. Fueron elegibles los artículos publicados entre 2020 y 2026, redactados en inglés o español, con resultados empíricos finales y población adolescente escolarizada. Las intervenciones debían incorporar las fortalezas del carácter como contenido explícito y reconocible, y no únicamente como elemento secundario o mencionado incidentalmente.

Los programas multicomponentes fueron admitidos cuando el componente de fortalezas ocupó una posición central en su estructura, aunque se combinara con gratitud, esperanza, mentalidad de crecimiento, atención plena, afirmación de valores, autoeficacia u otros recursos psicológicos. Este criterio permitió distinguir las intervenciones propiamente relacionadas con fortalezas de programas positivos generales sin un componente de fortalezas claramente identificable.

Se incluyeron ensayos controlados aleatorizados, ensayos por conglomerados, estudios cuasiexperimentales, diseños cuantitativos no aleatorizados con evaluación pretest y posttest, métodos mixtos y estudios cualitativos directamente vinculados con una intervención elegible. La evidencia cualitativa se incorporó para describir aceptación, experiencias de los participantes, mecanismos percibidos y condiciones de aplicación, sin equiparar estos hallazgos con estimaciones cuantitativas de efectividad.

Se excluyeron trabajos fuera del periodo establecido, publicaciones en idiomas distintos del inglés o español y estudios cuya población principal correspondiera a menores de 10 años, universitarios, adultos o muestras sin resultados adolescentes separables. También se excluyeron estudios observacionales sin intervención, evaluaciones exclusivamente posintervención, programas donde las fortalezas ocuparon un papel secundario y artículos con resultados no alineados con la pregunta de investigación.

Las revisiones, metaanálisis, protocolos, editoriales, cartas, capítulos, tesis y documentos sin resultados empíricos finales no se incorporaron al corpus primario. Estas fuentes pudieron utilizarse únicamente como antecedentes o apoyo interpretativo en otras secciones del manuscrito, pero no fueron contabilizadas como estudios incluidos en el flujo PRISMA.

Selección de los Estudios

La selección se desarrolló en fases consecutivas. Primero se aplicaron los límites temporales, lingüísticos y documentales; posteriormente se depuraron los registros repetidos mediante comparación de los metadatos disponibles. Los títulos y resúmenes restantes fueron examinados frente a los criterios de elegibilidad, y los documentos potencialmente pertinentes pasaron a lectura de texto completo.

Durante la evaluación de elegibilidad se asignó a cada exclusión una razón principal, con el fin de evitar duplicar motivos dentro del flujo. La matriz consolidada preservó los recuentos agregados de exclusiones a texto completo, pero no conservó un listado nominal completo de los 192 documentos retirados. Por ello, el diagrama PRISMA presenta las causas agrupadas, y esta ausencia de trazabilidad individual se reconoce posteriormente como una limitación de la revisión.

El cribado, la lectura integral, la extracción y la evaluación metodológica estuvieron a cargo de un investigador. No se realizó una revisión paralela e independiente por un segundo evaluador, por lo que no hubo cálculo de concordancia interrevisor ni arbitraje de un tercer investigador. Los casos dudosos se resolvieron mediante nueva lectura del texto completo y contraste con la pregunta PICO y los criterios operativos establecidos.

Extracción y Organización de los Datos

La extracción se realizó mediante un formulario estructurado aplicado uniformemente a los 12 artículos. Se registraron código, autoría, año, título, fuente de recuperación, revista, país, enfoque, diseño, muestra, edad, intervención, comparador, duración, seguimiento, fortalezas trabajadas,

resultados evaluados, instrumentos, objetivo, hallazgos principales, limitaciones, implicaciones, DOI y referencia en formato APA 7.

Los resultados estadísticos se conservaron en la forma presentada por cada publicación, incluidas diferencias entre grupos, cambios pretest-postest, valores de significación, tamaños de efecto y asociaciones, cuando estuvieron disponibles. No se imputaron datos ausentes ni se recalcularon estimaciones que no figuraban en los artículos. Cuando una publicación no proporcionó un dato requerido, este se registró como no disponible o no determinable, sin completarlo mediante inferencias.

Las dos publicaciones correspondientes a Study with Strength se extrajeron como informes separados porque respondieron a preguntas y métodos diferentes. Para evitar doble conteo, ambos artículos se agruparon como un solo proyecto al informar el número de estudios independientes, aunque conservaron códigos y valoraciones metodológicas individuales durante el análisis.

Evaluación de la Calidad Metodológica

La calidad metodológica se examinó mediante el MMAT 2018, herramienta diseñada para valorar estudios cualitativos, ensayos aleatorizados, estudios cuantitativos no aleatorizados, investigaciones descriptivas y métodos mixtos dentro de una misma revisión (Hong et al., 2018). Primero se respondieron las dos preguntas de cribado sobre claridad de la pregunta de investigación y adecuación de los datos; posteriormente se aplicaron los cinco criterios correspondientes al diseño de cada artículo.

Las respuestas fueron clasificadas como sí, no o no se puede determinar. No se calculó un porcentaje global de calidad ni se excluyó ningún artículo exclusivamente por su valoración MMAT. Los resultados de esta evaluación se utilizaron para ponderar la solidez de los hallazgos durante la síntesis narrativa y se presentan posteriormente en la Tabla 4.

Síntesis y Análisis de los Resultados

El análisis combinó estadística descriptiva y síntesis narrativa. Se emplearon frecuencias absolutas para resumir fuentes de recuperación, diseños, países, modalidades, comparadores, seguimientos y dominios de resultado. La síntesis se organizó en tres grandes ámbitos: bienestar positivo, funcionamiento socioemocional y resultados vinculados con malestar psicológico.

No se realizó un metaanálisis porque los estudios presentaron heterogeneidad en estructura de intervención, duración, edad de los participantes, instrumentos, comparadores, medidas de efecto y tiempos de seguimiento. Dentro de cada dominio se examinaron la dirección de los cambios, su consistencia, el diseño que los sustentaba y las limitaciones metodológicas que podían modificar la interpretación de los hallazgos.

El sesgo de publicación no se evaluó mediante gráficos de embudo, prueba de Egger u otros procedimientos estadísticos, debido al reducido número de artículos, la ausencia de una medida de efecto común y la decisión de no combinar cuantitativamente los resultados. Tampoco se aplicó GRADE ni otro sistema formal de clasificación de la certeza de la evidencia.

La confianza en los hallazgos se examinó descriptivamente considerando diseño, respuestas MMAT, tamaño y precisión de las muestras, presencia de comparador, pérdidas de seguimiento, consistencia entre estudios y correspondencia directa con la pregunta de investigación. Esta apreciación narrativa

no se consideró equivalente a una evaluación formal de certeza y se utilizó únicamente como apoyo para la interpretación crítica del corpus.

Consideraciones Éticas y Transparencia

No se aplicaron encuestas, cuestionarios, entrevistas ni pruebas directamente a personas, porque la revisión utilizó exclusivamente estudios primarios previamente publicados. Por tanto, no existió recopilación primaria de datos ni participación directa de seres humanos en esta investigación. Los instrumentos psicológicos y procedimientos descritos correspondieron exclusivamente a los estudios incluidos.

El protocolo de la revisión no fue registrado previamente en PROSPERO, OSF u otra plataforma. Esta ausencia de registro fue reconocida como una limitación metodológica debido a que puede incrementar la posibilidad de decisiones retrospectivas. El estudio no recibió financiamiento específico y no se declararon conflictos de interés. Las matrices de extracción, evaluaciones MMAT, estrategias de búsqueda y demás materiales documentales permanecen bajo custodia de los autores.

RESULTADOS

Descripción de la Muestra

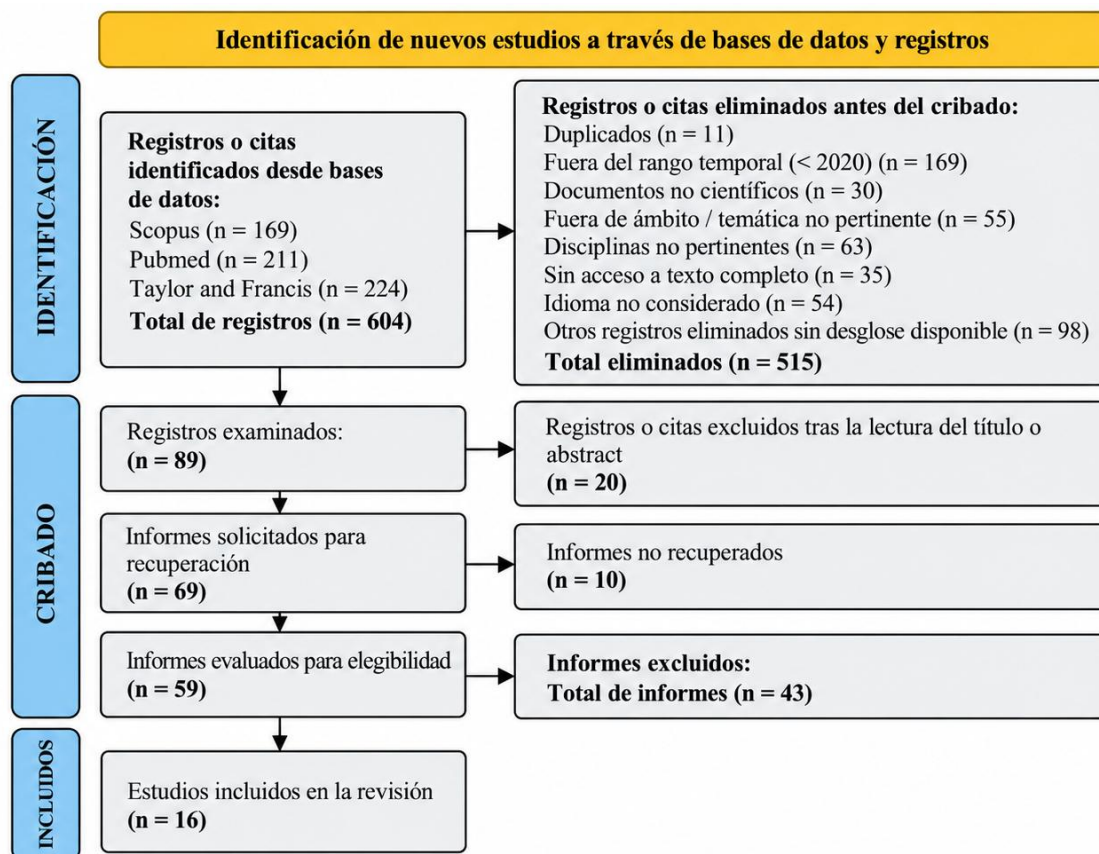
La búsqueda identificó 1.425 registros: 948 en Taylor & Francis Online, 352 en Scopus, 102 en PubMed y 23 en Dialnet. Antes del cribado se eliminaron 1.138 registros mediante la depuración de duplicados y la aplicación de límites temporales, lingüísticos, documentales y temáticos. Los 287 registros restantes fueron examinados por título y resumen; 83 se excluyeron en esta fase y 204 pasaron a evaluación de texto completo.

Tras retirar 192 informes que no cumplieron los criterios de elegibilidad, se incluyeron 12 artículos, correspondientes a 11 estudios o proyectos independientes. Siete artículos procedieron de Scopus, tres de PubMed y dos de Taylor & Francis Online; la búsqueda en Dialnet no produjo estudios incluidos. Estos artículos constituyeron el corpus definitivo utilizado para la síntesis de la evidencia.

Las exclusiones en texto completo se agruparon según una razón principal: población o entorno no elegible, 58 informes; diseño evaluativo insuficiente, 49; tipo de publicación no elegible o ausencia de resultados primarios, 34; intervención sin un componente central y explícito de fortalezas del carácter, 27; resultados no alineados con la pregunta de investigación, 11; periodo o idioma no elegible confirmado durante la lectura integral, 5; e información insuficiente, duplicación o reporte solapado, 8.

Estos valores correspondieron a una reconstrucción agregada basada en los registros disponibles y no a un inventario nominal completo de las exclusiones. Por esta razón, los motivos se presentaron de manera agrupada. El proceso de identificación, eliminación previa al cribado, evaluación de títulos y resúmenes, recuperación, lectura de texto completo e inclusión se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Diagrama de Flujo del Proceso de Selección de Estudios según PRISMA 2020



Nota. El diagrama representa las fases de identificación, eliminación previa al cribado, evaluación de títulos y resúmenes, recuperación, lectura a texto completo e inclusión.

Los artículos fueron publicados dentro del periodo establecido de 2020-2026. La distribución anual comprendió un artículo en 2020; dos en 2021; dos en 2022; dos en 2023; tres en 2024; y dos en 2025. Los estudios se desarrollaron en nueve países: China, Finlandia, India, Kenia, Corea del Sur, Países Bajos, Portugal, Turquía y Zambia. China, Finlandia y Kenia aportaron dos informes cada uno, mientras que los seis países restantes contribuyeron con uno.

Las muestras oscilaron entre 20 y 643 participantes. Al contabilizar una sola vez el proyecto Study with Strength y emplear la cifra inicial o basal declarada en cada proyecto independiente, la suma descriptiva alcanzó 2.868 adolescentes. Este valor no representó una muestra combinada estadísticamente, pues los artículos utilizaron criterios de selección, diseños y momentos de medición diferentes.

Las edades estuvieron comprendidas entre 10 y 19 años, con participación de estudiantes de educación primaria superior, secundaria y secundaria superior. En cuanto al diseño, cuatro informes correspondieron a ensayos controlados aleatorizados; uno utilizó aleatorización por conglomerados con métodos mixtos; cinco aplicaron diseños cuantitativos no aleatorizados o cuasiexperimentales; uno empleó metodología cualitativa; y uno combinó componentes cuantitativos y cualitativos dentro de un proyecto cuasiexperimental.

Diez informes incorporaron alguna condición comparadora. El estudio de terapia de aceptación y compromiso informada por fortalezas utilizó un solo grupo con mediciones repetidas, mientras que

el informe cualitativo de Study with Strength examinó las experiencias de los participantes sin comparador. Esta diversidad permitió reunir diseños experimentales, cuasiexperimentales, cualitativos y mixtos dentro del mismo corpus.

Seis informes incluyeron mediciones posteriores al cierre inmediato de la intervención. Los seguimientos oscilaron entre tres meses y aproximadamente catorce meses, aunque su estructura no fue uniforme. El ensayo de mayor escala de Shamiri efectuó evaluaciones al finalizar la intervención, a las dos semanas y a los siete meses; Think Happy-Be Happy examinó la permanencia de los resultados a seis meses.

La intervención grupal china y la modalidad en línea informada por fortalezas incorporaron seguimiento a tres meses; Study with Strength examinó cambios entre uno y seis meses; y GROW Zambia desarrolló tres momentos de medición dentro de su diseño de inicio diferido. Las características metodológicas de los 12 artículos incluidos se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Características Metodológicas de los Artículos Incluidos

Estudio y país	Diseño y muestra	Intervención	Comparador	Seguimiento
Alkan y Sari (2025), Turquía	Ensayo aleatorizado pretest-posttest; $n = 20$; media de edad = 13,5 años	Tres sesiones grupales de gratitud de 45 minutos y diario de “tres cosas buenas” durante 21 días	Grupo sin intervención	No
Duan et al. (2022), China	Cuasiexperimental de un solo grupo; 76 reclutados y 47 con tres mediciones; 10–12 años	Terapia de aceptación y compromiso informada por fortalezas; 10 sesiones en línea de 45 minutos	Sin comparador	Tres meses
Fält-Weckman et al. (2024), Finlandia	Lista de espera parcialmente aleatorizada; $n = 350$; 15–19 años	<i>Study with Strength</i> ; 17 lecciones curriculares de 75 minutos	Lista de espera	Entre uno y seis meses
Hongell-Ekholm et al. (2024), Finlandia	Estudio cualitativo; $n = 30$; secundaria superior	Entrevistas posteriores a <i>Study with Strength</i>	No aplicable	No
Kennes et al. (2023), Países Bajos	Piloto cuasiexperimental; $n = 356$; 13–15 años	<i>Think Happy-Be Happy</i> ; ocho sesiones de mindfulness y uso de fortalezas	Tres escuelas sin intervención	Seis meses
Khanna et al. (2021), India	Cuasiexperimental por aulas; $n = 121$; 11–13 años	<i>Strengths Gym</i> ; 24 sesiones durante 12 semanas	Clases habituales	No
Kim y Shin (2025),	Cuasiexperimental por aulas; 549 reclutados y	Fortalezas distintivas, fortalezas de	Control activo de habilidades	No

Corea del Sur	533 analizados; 11–12 años	crecimiento o modalidades combinadas; sesión de 80 minutos y siete días de práctica	
Osborn et al. (2021), Kenia	Ensayo clínico aleatorizado; $n = 413$; 13–18 años	Shamiri; cuatro sesiones de 60 minutos sobre mentalidad de crecimiento, gratitud y afirmación de valores	Habilidades de estudio Posttest, dos semanas y siete meses
Osborn et al. (2020), Kenia	Ensayo aleatorizado piloto; $n = 51$; 14–17 años	Shamiri; cuatro sesiones grupales	Habilidades de estudio Cuatro semanas
Sarmento et al. (2024), Portugal	Cuasiexperimental mixto; 138 participantes y 112 cuestionarios completos	<i>Semear Valores On-air</i> ; radio escolar, participación juvenil y aprendizaje socioemocional	Grupo de No comparación
Seale et al. (2022), Zambia	Ensayo piloto por conglomerados y métodos mixtos; $n = 643$; 10–13 años	GROW Zambia; 24 sesiones semanales de 90 minutos	Inicio diferido Tres momentos; hasta aproximadamente 14 meses
Zhao et al. (2023), China	Ensayo aleatorizado por aulas; 151 reclutados y 133 analizados; media de edad = 14,27 años	Intervención grupal basada en fortalezas; 10 sesiones de 45 minutos	Lista de espera Tres meses

Nota. Se describen los tamaños muestrales corresponden a la cifra inicial o basal informada; cuando se dispuso de ella, también se consigna la cantidad analizada o con mediciones completas. Fält-Weckman et al. (2024) y Hongell-Ekholm et al. (2024) representan dos informes complementarios del mismo programa y no se sumaron como proyectos independientes. La matriz completa contiene instrumentos, componentes y datos bibliográficos de los 12 artículos.

Análisis de los Resultados

Los hallazgos correspondieron a los 12 artículos incluidos. La síntesis se organizó según los resultados sobre bienestar positivo, malestar psicológico, resiliencia, autoeficacia y funcionamiento socioemocional. Debido a la diversidad de diseños, instrumentos, comparadores y periodos de seguimiento, los resultados se describieron atendiendo a su dirección y consistencia, sin calcular una estimación combinada.

Las intervenciones centradas en gratitud, identificación y utilización de fortalezas mostraron cambios favorables en varios indicadores de bienestar. Alkan y Sarı (2025) encontraron una disminución de la desesperanza y un incremento de la felicidad después de tres semanas; las puntuaciones posttest favorecieron al grupo experimental frente al control. Khanna et al. (2021) informaron aumentos en felicidad, satisfacción vital y afecto positivo después de las 24 sesiones de Strengths Gym.

Los resultados de Khanna et al. (2021) no fueron uniformes en todos los indicadores evaluados, por lo que los cambios positivos se concentraron en desenlaces específicos. Este patrón mostró que los

beneficios observados en algunas intervenciones no se extendieron necesariamente a todas las variables examinadas.

Fält-Weckman et al. (2024) comunicaron que Study with Strength incrementó las prácticas positivas percibidas dentro de la escuela, la felicidad y las emociones positivas, con tamaños de efecto pequeños. No se registraron efectos inmediatos en todas las medidas de bienestar, emociones negativas, depresión o agotamiento escolar. Los análisis longitudinales mostraron cambios positivos en algunos indicadores, aunque las mediciones posteriores carecieron de un grupo de control concurrente.

El informe cualitativo vinculado con este programa identificó siete categorías de cambio percibido: cognición flexible, emociones positivas, autoconocimiento, autocompasión, valores, conciencia de las fortalezas psicológicas e interacción social. Hongell-Ekholm et al. (2024) situaron el crecimiento personal como categoría transversal de las experiencias narradas por los 30 participantes. Estos hallazgos describieron aprendizajes y transformaciones atribuidos por los estudiantes al curso, sin constituir una estimación cuantitativa de efectividad.

Kennes et al. (2023) encontraron que los adolescentes que completaron Think Happy-Be Happy presentaron mejoras en bienestar emocional, psicológico y social, junto con reducciones en hiperactividad o inatención y problemas con pares. En el análisis por intención de tratar, la reducción de hiperactividad o inatención fue el resultado que mantuvo una diferencia frente al control. Las diferencias detectadas inmediatamente después del programa no persistieron a los seis meses.

Kim y Shin (2025) no encontraron una superioridad global de las tres condiciones basadas en fortalezas frente al control activo para las necesidades psicológicas y el bienestar subjetivo. El análisis de moderación mostró que los estudiantes con menor ajuste escolar inicial obtuvieron mayores incrementos en autonomía y competencia cuando participaron en la modalidad orientada al desarrollo de fortalezas menos expresadas. Las demás condiciones no produjeron el mismo patrón diferencial.

En los resultados relacionados con ansiedad, la terapia en línea desarrollada por Duan et al. (2022) redujo los síntomas inmediatamente después de la intervención. La calidad de vida no presentó un aumento inmediato, pero a los tres meses se registraron menor ansiedad y mejor calidad de vida respecto de la línea base. El análisis correspondió a los 47 participantes que completaron las tres mediciones y no contó con grupo comparador.

Los dos ensayos de Shamiri examinaron adolescentes kenianos con síntomas elevados de ansiedad o depresión. En el ensayo piloto, Osborn et al. (2020) informaron mayores reducciones de depresión ($p = 0,038$; $d = 0,32$) y ansiedad ($p = 0,039$; $d = 0,54$) frente al programa de habilidades de estudio. También se registró una mejora del rendimiento académico ($p = 0,034$; $d = 0,32$) y un aumento del apoyo percibido de amistades ($p = 0,028$; $d = 0,71$).

En el mismo ensayo no se registraron diferencias en apoyo social total ni en control percibido. De este modo, los cambios favorables se concentraron en síntomas emocionales, rendimiento académico y apoyo percibido de amistades, sin extenderse a todas las variables sociales evaluadas.

En el ensayo posterior, 413 adolescentes fueron distribuidos entre Shamiri y un control activo. Osborn et al. (2021) registraron mayores reducciones de síntomas depresivos en el postratamiento ($d = 0,35$; IC del 95 % [0,09, 0,60]), a las dos semanas ($d = 0,28$; IC del 95 % [0,04, 0,54]) y a los siete meses ($d = 0,45$; IC del 95 % [0,19, 0,71]).

Para ansiedad, los tamaños de efecto fueron $d = 0,37$ en el postratamiento, $d = 0,26$ a las dos semanas y $d = 0,44$ a los siete meses; el intervalo de confianza de la evaluación a dos semanas incluyó el valor nulo. Ambas condiciones redujeron síntomas, aunque la magnitud fue mayor en Shamiri en la mayor parte de las mediciones.

Zhao et al. (2023) comunicaron una disminución de la ansiedad y un aumento de la autoeficacia después de una intervención de 10 sesiones centrada en la identificación, el desarrollo y la aplicación contextual de fortalezas. Los cambios se examinaron en cuatro momentos y se mantuvieron en el seguimiento a tres meses. El análisis longitudinal identificó la autoeficacia como mediadora de la relación entre la intervención y la reducción de los síntomas ansiosos.

La resiliencia constituyó el desenlace principal de GROW Zambia. Seale et al. (2022) encontraron un incremento pretest-posttest en resiliencia psicológica entre las clases asignadas al inicio inmediato ($p < 0,05$). Los grupos focales con estudiantes, familias, docentes y facilitadores reportaron una valoración favorable del ajuste cultural del currículo y cambios percibidos en asistencia, desempeño académico, comportamiento y carácter.

El patrón cuantitativo de GROW Zambia no fue idéntico en todas las fases y medidas del diseño de inicio diferido. Por ello, los resultados sobre resiliencia y los cambios percibidos se conservaron como hallazgos complementarios, sin asumir que todas las mediciones mostraron una respuesta equivalente.

Los proyectos escolares multicomponentes aportaron resultados centrados en crecimiento personal, participación y habilidades socioemocionales. En Semeear Valores On-air, las evaluaciones docentes posteriores al programa presentaron asociaciones más favorables con la participación que las autoevaluaciones estudiantiles. Sarmiento et al. (2024) identificaron ocho tipos de aprendizajes en las respuestas abiertas; los más frecuentes correspondieron al desarrollo de habilidades socioemocionales y al conocimiento de sí mismos.

La expresión mediante radio y pódcast, la práctica de habilidades y la participación en decisiones estuvieron presentes en los relatos de motivación y compromiso con Semeear Valores On-air. Estos hallazgos complementaron las mediciones cuantitativas al describir aprendizajes percibidos y experiencias de participación dentro de una intervención escolar multicomponente.

En conjunto, los resultados positivos sobre felicidad y bienestar se concentraron en la intervención breve de gratitud, Strengths Gym y algunos indicadores de Study with Strength. Las reducciones de ansiedad y depresión aparecieron en la terapia informada por fortalezas, los dos ensayos de Shamiri y la intervención grupal de Zhao et al. (2023). Los hallazgos sobre resiliencia, autoeficacia y funcionamiento socioemocional procedieron principalmente de GROW Zambia, la intervención china, Study with Strength y Semeear Valores On-air.

No todos los programas superaron a sus comparadores en el efecto global y la permanencia de los cambios fue variable entre las mediciones de seguimiento. Esta diversidad reflejó diferencias entre intervenciones, desenlaces y momentos de evaluación. La síntesis de los principales resultados informados por cada artículo se presenta en la Tabla 3.



Tabla 3. Resultados Principales de las Intervenciones Incluidas

Estudio	Resultados principales
Alkan y Sari (2025)	Disminución de desesperanza e incremento de felicidad; diferencias posttest favorables frente al control.
Duan et al. (2022)	Reducción de ansiedad en el posttest; menor ansiedad y mejor calidad de vida a los tres meses respecto de la línea base.
Fält-Weckman et al. (2024)	Incrementos pequeños en prácticas positivas escolares, felicidad y emociones positivas; ausencia de efectos inmediatos uniformes en bienestar, depresión, emociones negativas y agotamiento escolar.
Hongell-Ekholm et al. (2024)	Siete categorías cualitativas: cognición flexible, emociones positivas, autoconocimiento, autocompasión, valores, conciencia de fortalezas e interacción social.
Kennes et al. (2023)	Mejoras entre quienes completaron el programa en bienestar y algunas dificultades conductuales; en intención de tratar permaneció la reducción de hiperactividad o inatención; sin persistencia a seis meses.
Khanna et al. (2021)	Aumento de felicidad, satisfacción vital y afecto positivo.
Kim y Shin (2025)	Sin diferencia global frente al control activo; mejora de autonomía y competencia en participantes con bajo ajuste escolar dentro de la condición de fortalezas de crecimiento.
Osborn et al. (2021)	Reducciones superiores de depresión y ansiedad frente al control activo; efectos de magnitud pequeña a moderada hasta siete meses.
Osborn et al. (2020)	Reducciones de depresión y ansiedad, mejora académica y aumento del apoyo percibido de amistades frente al control activo.
Sarmento et al. (2024)	Asociaciones favorables en evaluaciones docentes y aprendizajes percibidos sobre habilidades socioemocionales y autoconocimiento.
Seale et al. (2022)	Incremento pretest-posttest de resiliencia en el grupo de inicio inmediato; cambios percibidos en asistencia, rendimiento, conducta y carácter.
Zhao et al. (2023)	Reducción de ansiedad, aumento de autoeficacia y mediación longitudinal de la autoeficacia.

Nota. Los resultados describen la dirección de los cambios informados por cada artículo. No representan un efecto combinado. La diversidad de escalas, comparadores, diseños y periodos de seguimiento impidió integrar los valores en una única estimación cuantitativa.

Evaluación Metodológica de los Estudios

La evaluación mediante MMAT 2018 mostró que los 12 informes presentaron una pregunta de investigación definida y datos adecuados para responderla. Un estudio cualitativo recibió la clasificación narrativa de menor preocupación; ocho informes presentaron algunas limitaciones; y tres fueron clasificados con limitaciones metodológicas importantes. Estas categorías se utilizaron para ordenar la síntesis y no constituyeron porcentajes ni puntuaciones oficiales del MMAT.

En los ensayos aleatorizados, la ausencia de cegamiento fue común debido a que estudiantes y facilitadores conocían la condición asignada. Alkan y Sari (2025), Osborn et al. (2020), Osborn et al. (2021) y Zhao et al. (2023) describieron procedimientos de asignación y comparabilidad inicial; no obstante, el tamaño reducido del estudio de gratitud y del ensayo piloto de Shamiri, junto con las pérdidas de seguimiento del ensayo de mayor escala, limitaron algunos criterios.

Los diseños no aleatorizados presentaron dificultades relacionadas con representatividad, equivalencia entre grupos, datos incompletos y control de variables de confusión. Duan et al. (2022) recibió una valoración de limitaciones importantes por la ausencia de comparador y el abandono del 38 %. Kennes et al. (2023) fue clasificado en la misma categoría por la asignación no aleatoria, la utilización de una sola escuela de intervención y las pérdidas entre mediciones.

Fält-Weckman et al. (2024), Khanna et al. (2021) y Kim y Shin (2025) mostraron algunas limitaciones vinculadas con la selección de centros, la asignación por aulas, la falta de seguimiento o la documentación incompleta de la fidelidad. Estas condiciones no determinaron la exclusión de los estudios, pero sí se consideraron al valorar la solidez de sus resultados.

El estudio cualitativo de Hongell-Ekholm et al. (2024) cumplió los cinco criterios correspondientes a la coherencia entre enfoque, recolección, análisis, interpretación y pregunta de investigación. Los dos informes mixtos integraron información cuantitativa y cualitativa, aunque la calidad de sus componentes no fue uniforme.

Sarmiento et al. (2024) presentó limitaciones importantes por diferencias basales, datos faltantes y control insuficiente de confusión; Seale et al. (2022) mostró algunas limitaciones asociadas con diferencias iniciales, pérdidas diferenciales, medición en inglés y ausencia de cegamiento. La síntesis de la evaluación metodológica mediante MMAT 2018 se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4. Síntesis de la Evaluación Metodológica mediante MMAT 2018

Código	Estudio	Categoría metodológica	Clasificación narrativa	Observación principal
FC-001	Alkan y Sari (2025)	Ensayo aleatorizado	Algunas limitaciones	Muestra pequeña y ausencia de cegamiento.
FC-002	Duan et al. (2022)	Cuantitativo aleatorizado	no Limitaciones importantes	Un solo grupo, 38 % de abandono y ausencia de control de confusión.
FC-003	Fält-Weckman et al. (2024)	Cuantitativo aleatorizado	no Algunas limitaciones	Aleatorización incompleta, autoselección y pérdida de datos.
FC-004	Hongell-Ekholm et al. (2024)	Cualitativo	Menor preocupación	Coherencia entre pregunta, entrevistas, análisis e interpretación.
FC-005	Kennes et al. (2023)	Cuantitativo aleatorizado	no Limitaciones importantes	Asignación no aleatoria, una escuela de intervención y pérdidas.
FC-006	Khanna et al. (2021)	Cuantitativo aleatorizado	no Algunas limitaciones	Representatividad limitada y documentación incompleta de fidelidad.
FC-007	Kim y Shin (2025)	Cuantitativo aleatorizado	no Algunas limitaciones	Dos escuelas urbanas y ausencia de seguimiento.



FC-008	Osborn et al. (2021)	Ensayo aleatorizado	Algunas limitaciones	Pérdida de participantes y desenlaces autorreportados sin cegamiento.
FC-009	Osborn et al. (2020)	Ensayo aleatorizado	Algunas limitaciones	Muestra piloto pequeña y ausencia de cegamiento.
FC-010	Sarmiento et al. (2024)	Métodos mixtos	Limitaciones importantes	Grupos no equivalentes, datos faltantes y confusión insuficientemente controlada.
FC-011	Seale et al. (2022)	Métodos mixtos y aleatorización por conglomerados	Algunas limitaciones	Diferencias basales, pérdidas diferenciales y medición en inglés.
FC-012	Zhao et al. (2023)	Ensayo aleatorizado	Algunas limitaciones	Ausencia de cegamiento y resultados autorreportados.

Nota. La clasificación narrativa resume el patrón de cumplimiento de los criterios aplicables a cada diseño. No se calculó una puntuación porcentual global y ningún artículo fue excluido exclusivamente por su valoración metodológica. El registro detallado de respuestas “sí”, “no” y “no se puede determinar” consta en la matriz MMAT del proyecto.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión sistemática indican que reducir, restringir o autorregular el uso digital puede favorecer determinados componentes de la salud mental en adolescentes tardíos y adultos emergentes, aunque el efecto no fue uniforme entre intervenciones ni entre desenlaces. La mayor convergencia apareció en síntomas depresivos y alteraciones del sueño, mientras que bienestar general, satisfacción vital, soledad, afecto y miedo a perderse experiencias mostraron respuestas más variables.

Los hallazgos de esta revisión muestran que las intervenciones basadas en fortalezas del carácter pueden favorecer el bienestar adolescente y contribuir a reducir algunos indicadores de malestar psicológico, aunque los efectos no fueron uniformes entre programas, desenlaces ni periodos de seguimiento. Los cambios más consistentes aparecieron en felicidad, satisfacción vital, afecto positivo, resiliencia, autoeficacia y funcionamiento socioemocional. Algunas intervenciones también redujeron ansiedad, depresión y desesperanza, mientras que otras no superaron globalmente a sus comparadores o perdieron sus efectos durante el seguimiento.

Este patrón coincide con el metaanálisis de Carr et al. (2021), quienes identificaron efectos pequeños o moderados de las intervenciones de psicología positiva sobre bienestar, fortalezas, calidad de vida, depresión, ansiedad y estrés. La presente revisión ofrece una delimitación más específica al concentrarse en adolescentes de 10 a 19 años y en programas donde las fortalezas ocuparon una función reconocible. Mientras Carr et al. integraron 347 estudios de poblaciones y edades diversas, el corpus aquí examinado reunió 12 informes con considerable variación metodológica. Por ello, la concordancia general debe interpretarse atendiendo a las diferencias entre intervenciones breves, programas curriculares, terapias grupales y propuestas multicomponentes.

La mayor regularidad de los efectos sobre indicadores positivos frente a los síntomas clínicos concuerda con el papel dual atribuido a las fortalezas. Casali y Feraco (2025) encontraron que las asociaciones de estos rasgos con el bienestar fueron, en conjunto, más intensas que sus relaciones con los trastornos mentales comunes. Esperanza, vitalidad, gratitud, amor y curiosidad figuraron entre las fortalezas más vinculadas con el funcionamiento saludable. En el corpus revisado, la gratitud se relacionó con felicidad y menor desesperanza, mientras que la identificación y aplicación de fortalezas acompañó cambios en satisfacción vital, emociones positivas, calidad de vida y crecimiento personal.

Esta correspondencia respalda la hipótesis de que las fortalezas actúan con mayor proximidad sobre recursos de funcionamiento positivo que sobre síntomas psicopatológicos. Sin embargo, las asociaciones sintetizadas por Casali y Feraco (2025) no demuestran causalidad por sí mismas y deben interpretarse junto con los diseños experimentales y cuasiexperimentales disponibles. Los hallazgos de esta revisión tampoco permiten asumir que el entrenamiento de una fortaleza específica genere necesariamente el mismo resultado en diferentes adolescentes, pues las respuestas variaron según el programa, el contexto y las condiciones iniciales de los participantes.

Los resultados relacionados con resiliencia y autoeficacia sugieren que las intervenciones no operan únicamente mediante el reconocimiento de cualidades personales, sino mediante capacidades que ayudan a afrontar demandas escolares, sociales y emocionales. Fu et al. (2025) identificaron mejoras en alfabetización en salud mental y resiliencia, aunque sus efectos globales sobre depresión y ansiedad no fueron consistentes. La presente revisión coincide en que la resiliencia constituye un desenlace sensible al entrenamiento, pero difiere parcialmente respecto de los síntomas emocionales, ya que los ensayos de Shamiri y la intervención grupal mediada por autoeficacia registraron reducciones de ansiedad o depresión.

Esta discrepancia puede estar relacionada con la intensidad de los programas, el nivel sintomático inicial, la selección de participantes, el comparador empleado y la combinación de fortalezas con otros componentes terapéuticos. En consecuencia, los efectos observados no deberían atribuirse automáticamente a una única técnica. Los programas multicomponentes pueden actuar mediante mecanismos simultáneos, por lo que resulta necesario distinguir entre el efecto de identificar fortalezas, la práctica repetida, la interacción grupal, la gratitud, la autorregulación y otros recursos incorporados en la intervención.

La autoeficacia merece especial atención como posible mecanismo de cambio. Uno de los estudios incluidos mostró que su incremento medió la reducción de ansiedad, mientras que otros programas asociaron el uso de fortalezas con mayor autonomía, competencia, adaptación y percepción de recursos personales. Identificar una fortaleza no garantiza por sí mismo un cambio sostenido; el beneficio parece depender de que el adolescente pueda utilizarla para ejecutar conductas concretas, afrontar dificultades y comprobar su propia capacidad. Este planteamiento coincide con el enfoque de construcción de capacidades descrito por Fu et al. (2025), aunque la escasez de estudios sobre mediadores impide establecer una secuencia causal común.

La diferencia entre cambios subjetivos y transformaciones conductuales continúa siendo uno de los principales vacíos. Bates-Krakoff et al. (2022) encontraron un efecto pequeño o moderado de las intervenciones positivas basadas en fortalezas sobre resultados conductuales, pero solo 29 de los 418 artículos inicialmente considerados aportaron datos comparables de esta naturaleza. En la presente

revisión predominaron escalas de bienestar, ansiedad, depresión, resiliencia y autoeficacia, mientras que fueron menos frecuentes las medidas objetivas de conducta, asistencia, rendimiento académico o participación escolar. Los autorreportes deben interpretarse, por tanto, como una parte del efecto y no como evidencia completa de modificación conductual.

La modalidad de aplicación tampoco mostró una ventaja uniforme. Las intervenciones presenciales dominaron el corpus, aunque también se identificaron programas en línea y proyectos apoyados en recursos digitales. Saboor et al. (2024) encontraron que las intervenciones digitales de psicología positiva incrementaron propósito, gratitud, esperanza, compasión y afrontamiento positivo, y redujeron estrés, emociones negativas y sesgos cognitivos. Los tamaños de efecto fueron mayores frente a listas de espera que frente a controles digitales activos, lo que confirma que el tipo de comparador influye en la magnitud aparente del beneficio.

Bono et al. (2020) aportan un ejemplo específico de cómo la tecnología puede complementar la práctica escolar de una fortaleza. Su intervención de gratitud combinó un currículo psicoeducativo con la aplicación GiveThx y produjo, frente al control, mejoras en gratitud como rasgo ($d = 0,55$), satisfacción vital ($d = 0,46$), afecto positivo ($d = 0,31$) y satisfacción con las amistades ($d = 0,33$), además de reducciones de ansiedad ($d = 0,42$) y afecto negativo ($d = 0,49$). Estos resultados respaldan una integración de la tecnología como medio de práctica social, no como sustituto automático del acompañamiento educativo.

La experiencia de Bono et al. (2020) también sugiere que la eficacia puede depender de que las actividades se incorporen a situaciones significativas para los adolescentes. La intervención permitió expresar gratitud hacia compañeros y docentes dentro del contexto cotidiano del aula, combinando práctica autónoma y participación interpersonal. Esta característica coincide con los hallazgos de la presente revisión, donde las propuestas con oportunidades de aplicación práctica y participación activa mostraron resultados relevantes en bienestar y funcionamiento socioemocional. Sin embargo, la evidencia todavía resulta insuficiente para establecer que una modalidad tecnológica sea superior a una intervención presencial bien implementada.

La diversidad geográfica de los estudios respalda la posibilidad de implementar intervenciones de fortalezas en distintos contextos, pero no demuestra que un mismo programa pueda trasladarse sin modificaciones. Suemith-Fajardo et al. (2026) encontraron que las intervenciones dirigidas a adolescentes de países de ingresos bajos y medios fueron más favorables cuando incorporaron adaptación lingüística, valores locales, facilitadores cercanos a la comunidad y actividades compatibles con las prácticas escolares o familiares. Los resultados de Kenia, Zambia, India y China incluidos en esta revisión se alinean con esta consideración.

El diseño culturalmente sensible debe formar parte de la intervención desde su planificación y no limitarse a traducir materiales elaborados para otras poblaciones. Mehari et al. (2024) reforzaron esta perspectiva mediante una intervención de virtudes desarrollada con investigación-acción participativa en una comunidad predominantemente afroamericana. El programa incorporó valores y experiencias de la comunidad y produjo mayores incrementos en conducta no violenta efectiva informada por docentes, aunque no generó mejoras uniformes en las demás variables evaluadas. El hallazgo evidencia tanto el valor de la contextualización cultural como la necesidad de evitar interpretaciones lineales sobre la eficacia de las fortalezas.

Mehari et al. (2024) también advirtieron dificultades relacionadas con la medición cultural de las virtudes. Varios instrumentos utilizados habían sido desarrollados originalmente en poblaciones diferentes, y la adaptación posterior podía ser insuficiente para representar adecuadamente los significados locales de esperanza, paz, perdón u otras fortalezas. Esta limitación resulta pertinente para interpretar la diversidad observada en el corpus de la presente revisión: la ausencia de efecto puede reflejar una intervención poco efectiva, pero también diferencias conceptuales o de medición entre culturas. Por ello, la validez cultural de los instrumentos debería formar parte de la evaluación de futuros programas.

La experiencia latinoamericana continúa escasamente representada. García-Álvarez y Soler (2020) describieron el programa uruguayo Creciendo Fuertes, organizado mediante talleres vivenciales de identificación, reconocimiento y práctica de las 24 fortalezas del carácter. Los participantes presentaron niveles adecuados de autoestima, optimismo, autoeficacia, orientación al futuro, satisfacción vital y bienestar psicológico. Sin embargo, el diseño descriptivo transversal posterior al programa careció de línea de base y condición comparadora, de modo que los resultados no permiten atribuir causalmente esos niveles a la intervención.

El principal aporte de Creciendo Fuertes consiste en mostrar la viabilidad educativa de una propuesta contextualizada y articulada con el currículo latinoamericano. Al mismo tiempo, su diseño evidencia la necesidad de evaluaciones regionales con grupos comparadores, mediciones pretest y postest, seguimiento y procedimientos metodológicos más sólidos. La limitada producción latinoamericana identificada en esta revisión impide determinar si los patrones observados en Europa, Asia o África pueden reproducirse con la misma magnitud en escuelas de la región.

Las excepciones encontradas cuestionan una interpretación lineal de la eficacia. Think Happy-Be Happy mostró mejoras entre quienes completaron la intervención, pero las diferencias no persistieron a los seis meses. Otra intervención no superó globalmente al control activo, aunque benefició a estudiantes con menor ajuste escolar inicial. Study with Strength produjo cambios en determinados indicadores positivos, pero no en todos los desenlaces. En consecuencia, la respuesta parece depender de las necesidades iniciales, la oportunidad de practicar las fortalezas, el grado de personalización, la calidad de la implementación y la duración del acompañamiento.

Las intervenciones universales pueden producir beneficios modestos para la población general, mientras que determinados subgrupos pueden responder de manera diferente. Este aspecto resulta relevante para evitar que la ausencia de un efecto promedio se interprete como ausencia total de utilidad. Los análisis de moderación incluidos en algunos estudios sugieren que variables iniciales, como ajuste escolar o nivel de sintomatología, pueden modificar la respuesta. Sin embargo, la limitada cantidad de investigaciones que examinaron moderadores impide identificar perfiles consistentes de adolescentes con mayor probabilidad de beneficiarse.

Las limitaciones metodológicas de los estudios incluidos reducen la confianza con la que pueden generalizarse los resultados. Varias investigaciones emplearon muestras pequeñas, selección por conveniencia, asignación por aulas o centros, diseños sin aleatorización y desenlaces autorreportados. También se identificaron ausencia de cegamiento, pérdidas de participantes, análisis incompletos por intención de tratar, seguimientos breves y control insuficiente de variables de confusión. Aunque la evaluación MMAT no justificó excluir estudios por estas razones, obliga a interpretar la evidencia como prometedora, pero con distintos niveles de solidez.

La heterogeneidad de escalas dificultó comparar desenlaces denominados de manera semejante, mientras que los programas multicomponentes impidieron atribuir los cambios exclusivamente al entrenamiento de fortalezas. Tampoco todos los estudios utilizaron controles activos, y las diferencias entre listas de espera, currículo habitual, ausencia de intervención y comparadores estructurados pueden modificar la magnitud de los efectos observados. Estas condiciones explican, en parte, por qué no fue metodológicamente apropiado calcular una estimación cuantitativa global.

La propia revisión presentó restricciones. La búsqueda se concentró en cuatro fuentes, incluyó publicaciones en inglés y español y fue ejecutada por un solo investigador. No hubo cribado independiente, cálculo de concordancia interrevisor ni arbitraje externo. El protocolo no fue registrado previamente, y la heterogeneidad metodológica impidió realizar un metaanálisis. Asimismo, el reducido número de artículos y la ausencia de una medida de efecto común no permitieron una evaluación estadística del sesgo de publicación, y tampoco se aplicó un sistema formal de certeza de la evidencia.

Estas limitaciones pueden haber introducido sesgo de selección y restringen la generalización de las conclusiones. No obstante, la aplicación de criterios explícitos de elegibilidad, el seguimiento del flujo PRISMA, la extracción estructurada y la evaluación mediante MMAT permitieron documentar de forma transparente el proceso seguido. La síntesis narrativa permitió, además, conservar diferencias entre diseños y desenlaces que habrían quedado ocultas mediante una combinación cuantitativa inadecuada.

En el ámbito educativo, los hallazgos respaldan programas que integren identificación de fortalezas, práctica contextualizada, reflexión, retroalimentación y oportunidades de aplicación en situaciones reales. La selección del contenido debería responder a las necesidades del grupo y evitar asumir que todas las fortalezas requieren el mismo énfasis. Las escuelas podrían combinar actividades universales de promoción del bienestar con apoyos más intensivos para estudiantes que presentan ansiedad, depresión, baja autoeficacia o dificultades de adaptación.

Estas intervenciones no deben sustituir la atención clínica cuando exista sintomatología que requiera evaluación profesional. Su principal contribución se sitúa en la promoción del bienestar, la prevención y el fortalecimiento de recursos psicológicos. La utilización de formatos digitales o híbridos puede ampliar las oportunidades de práctica y cobertura, pero deberá acompañarse de criterios de adecuación evolutiva, accesibilidad, supervisión y pertinencia cultural.

Las investigaciones futuras requieren ensayos multicéntricos previamente registrados, muestras con potencia suficiente, controles activos y seguimientos superiores a seis meses. También conviene incorporar mediciones observacionales, indicadores académicos y conductuales, evaluaciones de facilitadores y familias, y análisis de fidelidad, aceptabilidad, costo y abandono. Los diseños de desmantelamiento permitirían distinguir el efecto específico de las fortalezas frente a componentes como gratitud, mindfulness, mentalidad de crecimiento, afirmación de valores o autoeficacia.

Además, se requieren estudios que comparen formatos presenciales, digitales e híbridos, examinen mediadores como autoeficacia y apoyo social e identifiquen moderadores asociados con edad, ajuste escolar y nivel sintomático inicial. Es igualmente necesario ampliar la investigación en América Latina, zonas rurales y poblaciones con menor acceso a servicios. La participación de estudiantes,

docentes, familias y comunidades desde el diseño puede contribuir a que las intervenciones sean culturalmente pertinentes, factibles y sostenibles.

Permitiendo establecer que las intervenciones basadas en fortalezas del carácter ofrecen una vía viable para promover bienestar y desarrollar recursos adaptativos durante la adolescencia. Sus efectos parecen más consistentes sobre indicadores positivos que sobre la reducción uniforme de síntomas, aunque determinadas intervenciones estructuradas alcanzaron beneficios en ansiedad, depresión y desesperanza. La heterogeneidad, las limitaciones metodológicas y la escasa replicación impiden formular una conclusión universal sobre su eficacia.

La interpretación más sustentada es considerar las fortalezas como recursos susceptibles de entrenamiento que pueden integrarse en programas escolares y preventivos cuando su práctica sea guiada, sostenida, contextualizada y culturalmente pertinente. La evidencia no respalda una aplicación indiferenciada ni permite considerar estas intervenciones equivalentes a tratamiento clínico. Su potencial depende de la calidad de la implementación, el perfil de los adolescentes, la adecuación de los instrumentos y la evaluación rigurosa de sus efectos.

CONCLUSIÓN

Las intervenciones basadas en fortalezas del carácter mostraron capacidad para favorecer el bienestar adolescente, especialmente en felicidad, satisfacción vital, afecto positivo, resiliencia, autoeficacia y funcionamiento socioemocional. También se observaron reducciones de ansiedad, depresión y desesperanza en varios estudios; sin embargo, estos efectos no fueron uniformes entre programas ni se mantuvieron siempre durante el seguimiento. En consecuencia, la evidencia disponible respalda un efecto favorable potencial, pero no una eficacia equivalente para todas las intervenciones y resultados.

Los hallazgos indican que los beneficios no dependen únicamente de identificar fortalezas, sino de practicarlas de manera guiada, aplicarlas en situaciones reales y vincularlas con recursos como gratitud, esperanza, autorregulación, apoyo social y percepción de competencia. Los programas con mayor estructuración, práctica repetida y acompañamiento sostenido mostraron respuestas más consistentes, aunque la heterogeneidad de contenidos, comparadores, instrumentos y tiempos de evaluación impidió establecer una modalidad única como superior.

Las intervenciones basadas en fortalezas se mostraron más consistentes como estrategias de promoción del bienestar y prevención psicosocial que como sustitutos de la atención clínica. Su incorporación en centros educativos puede contribuir al fortalecimiento de recursos personales y sociales, siempre que se adapte a las características del grupo y al contexto cultural. Cuando exista sintomatología que requiera atención especializada, estos programas deben complementarse con mecanismos de detección, orientación y derivación profesional.

En síntesis, las fortalezas del carácter constituyen recursos susceptibles de entrenamiento con aplicación potencial en la promoción del bienestar adolescente. Su utilidad depende de intervenciones planificadas, guiadas, sostenidas, culturalmente pertinentes y metodológicamente evaluadas. La evidencia revisada respalda su incorporación prudente en programas educativos y preventivos, mientras se amplía la calidad, diversidad y seguimiento de la investigación disponible.

Implicaciones y Limitaciones

En el ámbito educativo, los resultados respaldan el diseño de programas que integren identificación de fortalezas, práctica contextualizada, reflexión, retroalimentación y oportunidades de aplicación en situaciones reales. La selección de contenidos debería responder a las necesidades del grupo y evitar asumir que todas las fortalezas requieren el mismo énfasis. Las escuelas podrían combinar actividades universales de promoción del bienestar con apoyos más intensivos para adolescentes que presentan ansiedad, depresión, baja autoeficacia o dificultades de adaptación.

Las principales limitaciones de los estudios incluidos fueron las muestras reducidas, la selección no probabilística, los diseños sin aleatorización, el predominio de autorreportes, las pérdidas de seguimiento y la escasa utilización de resultados conductuales objetivos. También se identificaron ausencia de cegamiento, controles insuficientes de variables de confusión y heterogeneidad en escalas, comparadores y duración de las intervenciones, lo que restringió la comparabilidad entre estudios.

La propia revisión presentó limitaciones relacionadas con la búsqueda en cuatro fuentes, la inclusión de publicaciones únicamente en inglés y español y la participación de un solo investigador en el cribado, extracción y evaluación metodológica. No se realizó revisión independiente por un segundo evaluador, el protocolo no fue registrado previamente y la heterogeneidad metodológica impidió realizar un metaanálisis. Tampoco se efectuó una evaluación estadística del sesgo de publicación ni una valoración formal de certeza mediante GRADE.

Estas limitaciones indican la necesidad de futuros ensayos multicéntricos con muestras más amplias, controles activos, registro previo del protocolo y seguimientos superiores a seis meses. También conviene incorporar medidas académicas y conductuales, analizar mediadores y moderadores, evaluar fidelidad de implementación y comparar formatos presenciales, digitales e híbridos. La limitada producción latinoamericana hace especialmente necesaria la evaluación de programas culturalmente adaptados en escuelas de la región.

Contribuciones

Herrera-Carrión AP, Chimbo-Pérez, AC Ruiz-Mena, DS, y Mora-Yépez, DF: Diseño de la investigación, administración del proyecto, análisis e interpretación formal de datos, redacción manuscrita y revisión final del manuscrito. Toma de datos, revisión de la bibliografía y redacción manuscrito. Hemos leído y aprobado la versión final del manuscrito, así mismo estamos de acuerdo con la responsabilidad de todos los aspectos del trabajo presentado.

Conflicto de Interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés en relación con el trabajo presentado en este informe.

Uso de Inteligencia Artificial

No se usaron tecnologías de IA o asistidas por IA para el desarrollo de este trabajo.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Alkan, D., & Sari, T. (2025). The effects of a brief gratitude group intervention on adolescents' hopelessness and happiness in a school setting post-COVID-19. *Discover Psychology*, 5, Article 94. <https://doi.org/10.1007/s44202-025-00373-0>
- Bajaria, S., Yusufu, I., Mboya, I. B., Eyeberu, A., Dessie, Y., Assefa, N., Shinde, S., Patil, R., Tang, K., Oduola, A., Guwatudde, D., Killewo, J., Mapendo, F., Yussuf, M., Tinkasimile, A., Manu, A., Sie, A., Berhane, Y., Moshabela, M., ... Fawzi, W. (2025). Prevalence and correlates of anxiety and depressive symptoms among adolescents aged 10–19 years in six sub-Saharan African countries, China and India: A cross-sectional study. *PLOS Mental Health*, 2(10), e0000479. <https://doi.org/10.1371/journal.pmen.0000479>
- Bates-Krakoff, J., Parente, A., McGrath, R. E., Rashid, T., & Niemiec, R. M. (2022). Are character strength-based positive interventions effective for eliciting positive behavioral outcomes? A meta-analytic review. *International Journal of Wellbeing*, 12(3), 56–80. <https://doi.org/10.5502/ijw.v12i3.2111>
- Bono, G., Mangan, S., Fauteux, M., & Sender, J. (2020). A new approach to gratitude interventions in high schools that supports student wellbeing. *The Journal of Positive Psychology*, 15(5), 657–665. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1789712>
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: A systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 16(6), 749–769. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>
- Casali, N., & Feraco, T. (2025). Bridges over troubled water: A meta-analysis of the associations of character strengths with well-being and common mental health disorders. *European Journal of Personality*, 39(6), 878–896. <https://doi.org/10.1177/08902070251366765>
- Cheng, X., Xu, S., Huang, Y., Qin, C., Liu, K., Tian, M., Liao, X., Zhou, X., Xiang, B., Chen, J., & Lei, W. (2022). Initial validation of the Chinese version VIA Youth-96 and age-related changes in character strengths among adolescents. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 906171. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.906171>
- Duan, W., Kong, Y., Bu, H., Guan, Q., Chen, Z., Luo, Q., & Zhang, J. (2022). The online strength-informed acceptance and commitment therapy among COVID-19-affected adolescents. *Research on Social Work Practice*, 32(4), 465–474. <https://doi.org/10.1177/10497315211067270>
- Fält-Weckman, S., Fagerlund, Å., Londen, M., & Lagerström, M. (2024). Using evidence-based applied positive psychology to promote student well-being. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1415519. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1415519>
- Fu, C., Chien, W. T., Zhang, Y., & Lam, K. K. (2025). Strength-based capacity-building interventions to promote adolescents' mental health: A systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34(10), 2975–3015. <https://doi.org/10.1007/s00787-025-02741-6>
- García-Álvarez, D., & Soler, M. J. (2020). Programa Creciendo Fuertes, desarrollo positivo adolescente y educación: Un entramado saludable. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 6(12), 163–182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8294123>
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., Winder, B., Peterson, C., Park, N., Abenavoli, R., Contero, A., & Seligman, M. E. P. (2011). Character

- strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 31–44. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536773>
- Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M.-C., Vedel, I., & Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34(4), 285–291. <https://doi.org/10.3233/EFI-180221>
- Hongell-Ekholm, N., Londen, M., & Fagerlund, Å. (2024). Supporting adolescents’ personal growth and well-being through the Study with Strength intervention. *Cogent Education*, 11(1), Article 2298596. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2298596>
- Kennes, A., Lataster, J., Janssens, M., Simons, M., Reijnders, J., Jacobs, N., & Peeters, S. (2023). Efficacy of a school-based mental health intervention based on mindfulness and character strengths use among adolescents: A pilot study of Think Happy-Be Happy intervention. *Journal of Happiness Studies*, 24(2), 677–697. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00611-5>
- Khanna, P., Singh, K., & Proctor, C. (2021). Exploring the impact of a character strengths intervention on well-being in Indian classrooms. *School Mental Health*, 13(4), 819–831. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09450-w>
- Kim, B., & Shin, J. (2025). School adjustment moderates character strengths interventions in Korean elementary schools. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 10, Article 68. <https://doi.org/10.1007/s41042-025-00263-9>
- Mehari, K. R., Jeffrey, A., Chastang, C. M., Blanton, M., & Currier, J. M. (2024). Impact of a participatory action approach to virtue promotion among early adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 19(5), 758–771. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2169628>
- Monzonís-Carda, I., Adelantado-Renau, M., Beltran-Valls, M. R., & Moliner-Urdiales, D. (2025). Mental health and academic performance in adolescents: Elucidating the role of psychological well-being and psychological distress. DADOS study. *Psychology in the Schools*, 62(4), 1122–1132. <https://doi.org/10.1002/pits.23382>
- Muro, A., Tejada-Gallardo, C., Illa, J., Gomà-i-Freixanet, M., Méndez-Ulrich, J. L., Chellew, K., Sanz, A., & Cladellas, R. (2023). The kids aren’t alright: A brief positive psychological intervention during the COVID-19 pandemic in a Spanish sample of adolescents. *School Mental Health*, 15(4), 1173–1184. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09613-x>
- Osborn, T. L., Ventura-Conerly, K. E., Arango G., S., Roe, E., Rodriguez, M., Alemu, R. G., Gan, J., Wasil, A. R., Otieno, B. H., Rusch, T., Ndeti, D. M., Wasanga, C., Schleider, J. L., & Weisz, J. R. (2021). Effect of Shamiri layperson-provided intervention vs study skills control intervention for depression and anxiety symptoms in adolescents in Kenya: A randomized clinical trial. *JAMA Psychiatry*, 78(8), 829–837. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2021.1129>
- Osborn, T. L., Wasil, A. R., Ventura-Conerly, K. E., Schleider, J. L., & Weisz, J. R. (2020). Group intervention for adolescent anxiety and depression: Outcomes of a randomized trial with adolescents in Kenya. *Behavior Therapy*, 51(4), 601–615. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2019.09.005>
- 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., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- Qin, C., Cheng, X., Huang, Y., Xu, S., Liu, K., Tian, M., Liao, X., Zhou, X., Xiang, B., Lei, W., & Chen, J. (2022). Character strengths as protective factors against behavior problems in early adolescent. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35, Article 16. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00217-z>
- Saboor, S., Medina, A., & Marciano, L. (2024). Application of positive psychology in digital interventions for children, adolescents, and young adults: Systematic review and meta-analysis of controlled trials. *JMIR Mental Health*, 11, e56045. <https://doi.org/10.2196/56045>
- Sarmiento, P., Lobo, M., & Kirtikumar, K. (2024). The impact of adolescents' voice through an online school radio: A socio-emotional learning experimental project. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1197193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1197193>
- Seale, J. P., Seale, D. M., Pande, Y., Lewis, T. M., Manda, W., Kasanga, L., Gibson, E. B., Hadfield, K., Ogoh, T., McGrath, R. E., & Harris, S. K. (2022). GROW Zambia: A pilot cluster-randomized trial of a spiritually-based character strengths training curriculum to enhance resilience among Zambian youth. *The Journal of Positive Psychology*, 17(4), 596–609. <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1913640>
- Suemith-Fajardo, A., Taylor, A. M., & Roberts, R. M. (2026). Cross-cultural application of positive psychology therapy for children and adolescents in low- and middle-income countries: A scoping review. *The Journal of Positive Psychology*, 21(4), 736–749. <https://doi.org/10.1080/17439760.2025.2542224>
- Venturo-Conerly, K. E., Osborn, T. L., Wasil, A. R., Le, H., Corrigan, E., Wasanga, C., & Weisz, J. R. (2021). Testing the effects of the Shamiri intervention and its components on anxiety, depression, wellbeing, and academic functioning in Kenyan adolescents: Study protocol for a five-arm randomized controlled trial. *Trials*, 22, Article 829. <https://doi.org/10.1186/s13063-021-05736-1>
- Zhao, R., Ding, X., Lin, X., Si, S., Zhang, Q., Li, C., & Cui, L. (2023). The efficacy of character strengths-based group intervention on reducing anxiety among adolescents and mediating role of self-efficacy. *Current Psychology*, 42(13), 11287–11302. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02377-0>