

## Educación socioemocional e identidad personal en adolescentes de educación secundaria

*Socioemotional education and personal identity in secondary school adolescents*

Ariza-Vargas, Yesica Viviana<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4348-1413>

Email: [yeviar29@gmail.com](mailto:yeviar29@gmail.com)

---

### Resumen

La formación de la identidad personal durante la adolescencia constituye un proceso vinculado con el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales favorecen diferentes aspectos relacionales y vínculos significativos en el contexto escolar. El objetivo de esta revisión sistemática fue analizar las relaciones teóricas y empíricas entre la educación socioemocional y la formación de la identidad personal en adolescentes de educación secundaria, con atención al autoconocimiento, la pertenencia escolar, la mediación docente y las experiencias curriculares de exploración. La metodología empleada de enfoque cualitativo, de tipo revisión sistemática se desarrolló en junio de 2026, consultándose las bases de datos ERIC, PubMed/MEDLINE, SciELO, Dialnet y Redalyc, complementando la búsqueda mediante rastreo de referencias y verificación de DOI. De 84 registros identificados, 27 estudios fueron publicados entre 2018 y 2025 cumpliendo con los criterios de elegibilidad. La calidad metodológica se evaluó con MMAT 2018 y AMSTAR 2, realizándose posteriormente una síntesis temática narrativa. Los resultados evidenciaron que la autoconciencia, la regulación emocional y el autoconcepto fortalecen la interpretación de la experiencia personal, mientras que la pertenencia escolar, el reconocimiento y las relaciones docentes favorecen una identidad más sólida. Asimismo, las intervenciones con continuidad curricular, exploración guiada y diálogo cultural mostraron mayor efectividad. Se concluye que la educación socioemocional contribuye al desarrollo progresivo de la identidad adolescente mediante procesos mediados por el contexto educativo. La escasa evidencia proveniente de entornos rurales latinoamericanos justifica profundizar estas relaciones en instituciones educativas de Colombia.

**Palabras clave:** educación socioemocional; identidad personal; adolescencia; pertenencia escolar; revisión sistemática.

---

### Abstract

The formation of personal identity during adolescence is a process linked to the development of socio-emotional competencies, which foster different relational aspects and meaningful connections within the school context. The objective of this systematic review was to analyze the

---

<sup>1</sup> Candidata a Doctora en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.

theoretical and empirical relationships between socio-emotional education and the formation of personal identity in secondary school students, focusing on self-awareness, school belonging, teacher mediation, and exploratory curricular experiences. The qualitative, systematic review methodology was conducted in June 2026, consulting the ERIC, PubMed/MEDLINE, SciELO, Dialnet, and Redalyc databases. The search was supplemented by reference tracing and DOI verification. Of the 84 records identified, 27 studies were published between 2018 and 2025 and met the eligibility criteria. Methodological quality was assessed using the MMAT 2018 and AMSTAR 2, and a narrative thematic synthesis was subsequently performed. The results showed that self-awareness, emotional regulation, and self-concept strengthen the interpretation of personal experience, while school belonging, recognition, and teacher relationships foster a more solid identity. Furthermore, interventions incorporating curriculum continuity, guided exploration, and cultural dialogue proved most effective. It is concluded that social-emotional education contributes to the progressive development of adolescent identity through processes mediated by the educational context. The limited evidence from rural Latin American settings justifies further investigation into these relationships within educational institutions in Colombia.

**Keywords:** social and emotional learning; personal identity; adolescence; school belonging; systematic review.

## Introducción

La adolescencia constituye un periodo de elaboración biográfica durante el cual las personas enlazan experiencias, pertenencias, valores y expectativas para explicar quiénes son y cómo desean participar en su entorno. Erikson (1968) describió este proceso mediante la tensión entre identidad y confusión de roles, mientras Marcia (1966) distinguió movimientos de exploración y compromiso que pueden modificarse cuando cambian las oportunidades sociales. La escuela interviene de manera directa en esa elaboración porque reúne vínculos con pares y adultos, exigencias de desempeño, relatos culturales y decisiones asociadas con el futuro.

Dentro de esa experiencia escolar, la educación socioemocional fortalece la capacidad de reconocer estados internos, regular respuestas, comprender perspectivas ajenas, establecer relaciones y tomar decisiones responsables. Tales aprendizajes amplían los recursos con los que el adolescente interpreta lo vivido y valora sus posibilidades, aunque no producen por sí mismos una identidad

consolidada. Los metaanálisis de programas universales registran mejoras en competencias, actitudes, conducta, clima escolar y rendimiento, junto con variaciones vinculadas con la duración, la implementación y las características del contexto (Cipriano et al., 2023; van de Sande et al., 2019).

La pertenencia escolar permite comprender el tránsito entre las capacidades personales y la elaboración identitaria. Sentirse reconocido, valorado y aceptado se relaciona con motivación, ajuste social, bienestar y desempeño académico, y puede dejar efectos que se prolongan durante la adultez joven (Allen et al., 2018; Allen et al., 2024; Korpershoek et al., 2020). Desde esta perspectiva, la autopercepción necesita experiencias de validación, la regulación emocional ayuda a sostener la incertidumbre propia de la exploración y la pertenencia ofrece seguridad para expresar diferencias sin perder el vínculo con el grupo.

Pese al crecimiento de la producción científica, la relación entre educación socioemocional e identidad continúa

distribuida entre campos que dialogan de manera limitada. Una línea examina inteligencia emocional, autoconcepto y resiliencia; otra estudia pertenencia y clima de diversidad; una tercera evalúa intervenciones de identidad étnico-racial o cultural, entre ellas el Identity Project. Esta separación dificulta precisar qué mecanismos comparten esos estudios y bajo qué condiciones pedagógicas sus resultados pueden orientar el análisis de la identidad personal en educación secundaria.

La dificultad adquiere mayor relevancia en territorios rurales latinoamericanos, donde la escuela concentra oportunidades de socialización, orientación y participación comunitaria. Allí, las trayectorias juveniles se relacionan con memorias familiares, pertenencias territoriales, expectativas de permanencia o movilidad y experiencias digitales que amplían los referentes de comparación. Gran parte de la evidencia disponible procede de contextos urbanos de Europa, Estados Unidos y Australia; por esta razón, su transferencia requiere contraste con las prácticas escolares y las condiciones culturales de cada territorio.

En las instituciones de educación básica secundaria de Puente Nacional, Santander, este problema se vincula con la búsqueda de fundamentos teóricos que permitan fomentar la identidad personal desde la educación socioemocional. Una revisión sistemática puede aportar categorías para comprender las concepciones docentes, examinar experiencias pedagógicas y reconocer manifestaciones estudiantiles de autoconocimiento, regulación, pertenencia, exploración y claridad. También permite superar una visión reducida a talleres ocasionales, pues la literatura destaca la continuidad, la confianza relacional y la coherencia entre currículo, convivencia y cultura institucional.

A partir de esta necesidad, el objetivo fue analizar sistemáticamente la evidencia publicada entre 2018 y 2025 sobre las

relaciones entre educación socioemocional e identidad personal en adolescentes de educación secundaria, y derivar implicaciones para contextos rurales colombianos. La revisión respondió la siguiente pregunta: ¿qué relaciones teóricas y empíricas documenta la literatura entre la educación socioemocional escolar y la formación de la identidad personal adolescente, y qué condiciones pedagógicas favorecen esa relación? Su aporte consiste en integrar hallazgos dispersos y traducirlos en proposiciones susceptibles de contrastarse mediante entrevistas y observaciones educativas.

### **Metodología**

Se desarrolló una revisión sistemática con síntesis temática narrativa, informada por la declaración PRISMA 2020 y su lista de comprobación (Page et al., 2021). Antes del cribado se estableció un protocolo interno con la pregunta de revisión, el periodo de búsqueda, las fuentes, los descriptores, los criterios de elegibilidad, las variables de extracción y el procedimiento de valoración; el protocolo no contó con registro prospectivo. La unidad de análisis estuvo integrada por artículos arbitrados que aportaban evidencia empírica o síntesis sistemática pertinente para adolescentes escolarizados.

La búsqueda se efectuó entre el 2 y el 30 de junio de 2026 en ERIC, PubMed/MEDLINE, SciELO, Dialnet y Redalyc. Se añadió rastreo retrospectivo y prospectivo de referencias, verificación mediante DOI y consulta de las páginas editoriales de los artículos candidatos. Las ecuaciones de búsqueda combinaron descriptores en español e inglés relacionados con educación socioemocional, inteligencia emocional, pertenencia escolar, identidad, autoconcepto, autoconciencia, adolescencia y educación secundaria; el intervalo 2018-2025 evitó incorporar un año de indexación todavía incompleto.

Fueron elegibles los estudios publicados en español o inglés, con texto completo

verificable, participantes de 10 a 19 años o resultados diferenciados para educación secundaria, y análisis explícito de competencias socioemocionales, autoconcepto, pertenencia o procesos identitarios en entornos escolares. Las revisiones de alcance amplio se admitieron cuando presentaban resultados separables para adolescentes o estudiantes de secundaria. Se excluyeron investigaciones centradas en educación superior, primaria o atención clínica, documentos sin arbitraje, validaciones instrumentales no vinculadas con la pregunta y estudios de bienestar carentes de componente educativo o identitario.

Cada registro se incorporó a una matriz con autoría, año, fuente, título, decisión y motivo. De los 84 registros identificados se retiraron 19 duplicados; después se examinaron 65 títulos y resúmenes, de los cuales 31 fueron excluidos por falta de correspondencia temática o

poblacional. La lectura de 34 textos completos condujo a siete exclusiones: dos por etapa educativa, tres por relación insuficiente con la identidad, una por foco extraescolar y una por validación psicométrica con rango etario mixto; en consecuencia, 27 estudios integraron la síntesis.

Los estudios empíricos se examinaron por dominios mediante el Mixed Methods Appraisal Tool, versión 2018, atendiendo la pertinencia del muestreo, la medición, la integridad de los datos, el control de factores de confusión y la coherencia entre pregunta, diseño e interpretación (Hong et al., 2018). Las revisiones y los metaanálisis se valoraron con AMSTAR 2, que considera protocolo, búsqueda, selección, extracción, riesgo de sesgo, heterogeneidad y transparencia de la síntesis (Shea et al., 2017).

**Tabla 1.**

*Protocolo, estrategia de búsqueda y decisiones metodológicas*

| Componente   | Definición operativa                                                                                                                                                                                                                               | Decisión aplicada                                                      | Propósito                                            |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Pregunta     | Relación entre educación socioemocional escolar e identidad personal adolescente                                                                                                                                                                   | Población de 10–19 años y educación secundaria                         | Integrar mecanismos, condiciones y resultados        |
| Fuentes      | ERIC; PubMed/MEDLINE; SciELO; Dialnet; Redalyc; referencias y DOI                                                                                                                                                                                  | Búsqueda del 2 al 30 de junio de 2026                                  | Cubrir literatura internacional e iberoamericana     |
| Ecuación ES  | (educación socioemocional OR competencias socioemocionales OR inteligencia emocional OR pertenencia escolar) AND (identidad personal OR autoconcepto OR autoconciencia OR desarrollo identitario) AND (adolescentes OR secundaria OR bachillerato) | Título, resumen, palabras clave y texto disponible                     | Recuperar relaciones directas y constructos próximos |
| Ecuación EN  | (social emotional learning OR socioemotional education OR emotional intelligence OR school belonging) AND (identity OR self-concept OR self-awareness OR identity development) AND (adolescent* OR secondary school OR middle school)              | Adaptación sintáctica a cada fuente                                    | Ampliar sensibilidad de búsqueda                     |
| Elegibilidad | Artículo arbitrado, 2018–2025, español o inglés, texto verificable                                                                                                                                                                                 | Evidencia empírica o revisión sistemática con resultados de secundaria | Asegurar correspondencia y trazabilidad              |
| Valoración   | MMAT 2018 por dominios para estudios empíricos; AMSTAR 2 para revisiones                                                                                                                                                                           | Sin puntuación global de MMAT; lectura comparativa del soporte         | Ponderar la confianza interpretativa                 |

|          |                                                                   |                                     |                                              |
|----------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------|
| Síntesis | Codificación abierta, comparación constante y agrupación temática | Sin metaanálisis por heterogeneidad | Construir categorías y derivar implicaciones |
|----------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------|

*Nota.* MMAT = Mixed Methods Appraisal Tool; AMSTAR 2 = herramienta de valoración de revisiones sistemáticas.

## Tabla 2.

### *Estudios excluidos después de la lectura del texto completo*

| Registro excluido tras texto completo                                                | Motivo principal                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Arango Benítez et al. (2024), revisión documental sobre habilidades socioemocionales | Relación insuficiente con identidad adolescente.              |
| Yang et al. (2024), actividad física, inteligencia emocional y perdón                | Foco extraescolar y sin resultado identitario.                |
| Peñaranda Betancur et al. (2024), regulación emocional en un colegio de Bogotá       | Participantes de tercer grado de primaria.                    |
| Cabello et al. (2025), validación de TMMS-24 en adolescentes                         | Validación psicométrica y rango etario mixto hasta 22 años.   |
| Rossini Velarde y Carcausto Calla (2025), expresión artística y competencias         | No examinó de forma explícita procesos identitarios.          |
| Klimenko et al. (2021), riesgo de adicción digital y habilidades para la vida        | Resultado principal ajeno a identidad y mediación pedagógica. |
| Siqueira de Souza et al. (2022), programa SEL en quinto grado                        | Nivel educativo primario y edad media preadolescente.         |

*Nota.* Matriz de revisión de cribado.

## Resultados

Los 27 estudios seleccionados fueron publicados entre 2018 y 2025, con mayor presencia de trabajos a partir de 2023. El corpus incluyó ocho revisiones sistemáticas o metaanálisis, seis estudios transversales, cinco investigaciones longitudinales, cuatro intervenciones aleatorizadas o cuasiexperimentales y cuatro análisis de implementación, adaptación o contexto. Entre los 19 estudios empíricos, nueve procedieron de Europa, cinco de Norteamérica, cuatro de América Latina y uno de Australia; las ocho síntesis reunieron resultados de varias regiones.

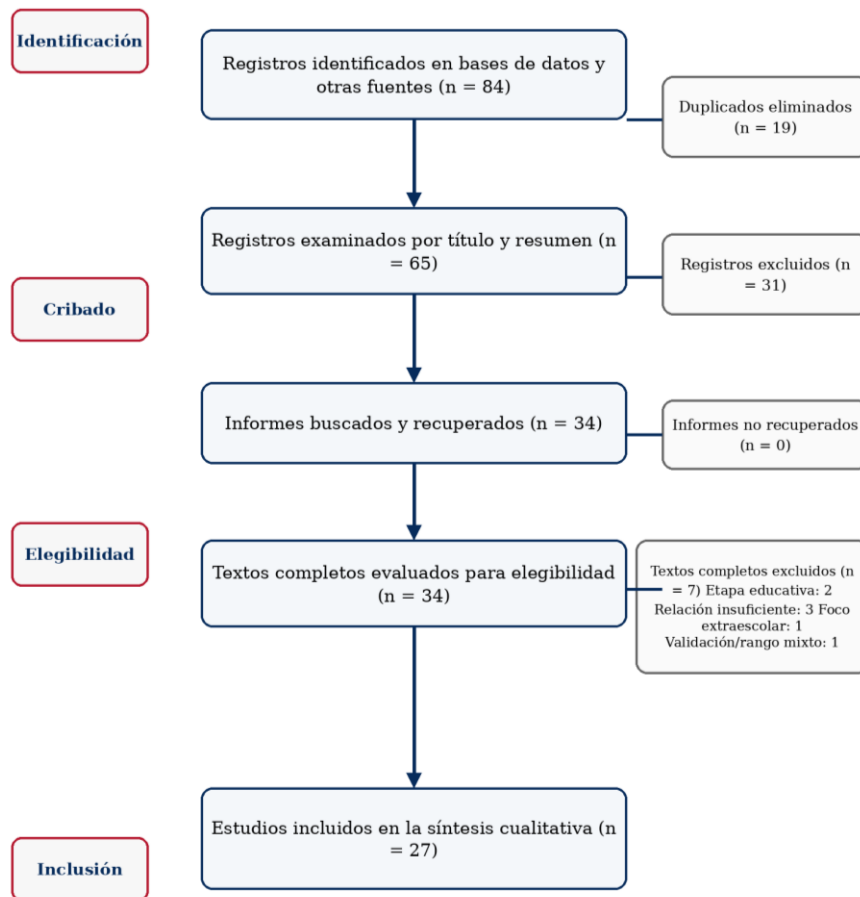
El examen por dominios otorgó soporte interpretativo mayor a 18 estudios y moderado a nueve; estas categorías expresan una lectura comparativa del corpus y no una puntuación global de MMAT. Las fortalezas más frecuentes fueron los diseños longitudinales o comparativos, el empleo de instrumentos con

propiedades documentadas, los modelos multinivel y la descripción transparente de la selección. En contraste, el predominio del autoinforme, las muestras escolares no probabilísticas, los seguimientos breves y la información limitada sobre fidelidad redujeron el alcance causal de varias asociaciones.

La comparación reveló una asimetría conceptual: la educación socioemocional fue abordada mediante categorías amplias, mientras la identidad se examinó principalmente como autoconcepto, cohesión identitaria o identidad étnico-racial y cultural. Aunque esta diferencia impide establecer equivalencias directas, los estudios convergen en seis mecanismos: percepción de los propios estados, regulación de la respuesta, exploración reflexiva, valoración personal, reconocimiento social y claridad de las pertenencias, lo cuales dieron origen a cuatro categorías temáticas.

**Figura 1.**

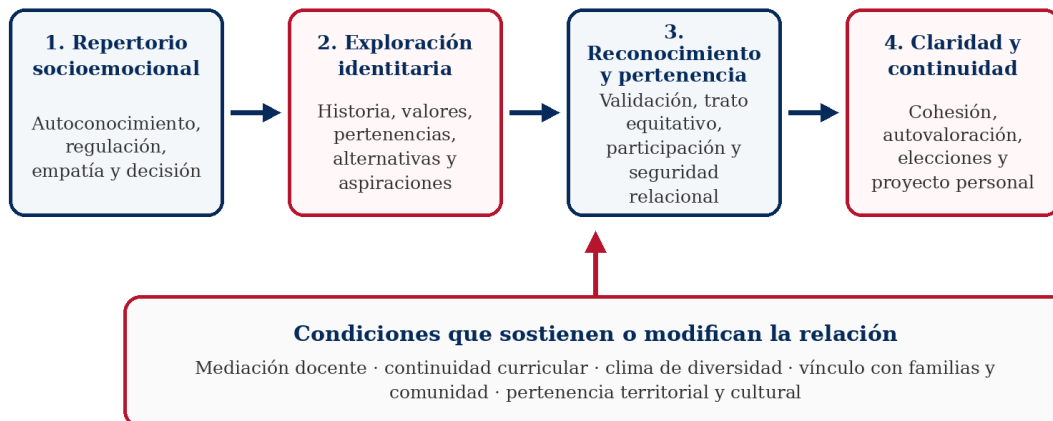
*Diagrama de flujo del proceso de selección*



*Nota.* Síntesis del proceso de selección.

**Figura 2.**

*Relación entre educación socioemocional e identidad personal derivada de la síntesis*



*Nota.* Elaboración propia a partir de las cuatro categorías temáticas.

**Tabla 3.**

*Matriz de caracterización de los 27 estudios incluidos*

| Estudio / país                                             | Diseño y participantes                            | Núcleo analítico                                   | Hallazgo pertinente                                                                               |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Allen et al. (2018) / multirregional                       | Metaanálisis                                      | Pertenencia escolar                                | Apoyo docente, pares y prácticas escolares explican variaciones de pertenencia.                   |
| Korpershoek et al. (2020) / multirregional                 | Metaanálisis; 82 estudios                         | Pertenencia secundaria                             | La pertenencia se relaciona con motivación, ajuste socioemocional, conducta y logro.              |
| van de Sande et al. (2019) / multirregional                | Revisión sistemática                              | Programas SEL secundaria                           | Los efectos dependen de correspondencia entre objetivos, actividades y medición.                  |
| Cipriano et al. (2023) / 53 países                         | Metaanálisis; 424 estudios, 575.361 estudiantes   | SEL universal                                      | Mejoras en competencias, actitudes, conducta, clima, relaciones y logro; alta heterogeneidad.     |
| Santos et al. (2023) / multirregional                      | Revisión sistemática                              | Competencias compromiso                            | Las competencias socioemocionales se asocian con participación y compromiso escolar juvenil.      |
| Soriano-Sánchez y Jiménez-Vázquez (2023) / multirregional  | Revisión PRISMA; 24 estudios, 26.510 adolescentes | Inteligencia emocional                             | Beneficios en bienestar y ajuste; variedad de escalas y diseños.                                  |
| Gélvez-Pabón (2025) / iberoamericana                       | Revisión; 12 estudios priorizados                 | Competencias secundaria                            | Recomienda integración curricular, formación docente y evaluación contextual.                     |
| Gamarra Vásquez y Pérez Azahuanche (2025) / multirregional | Revisión sistemática; 33 artículos                | Programas medición SEL                             | Resultados favorables en convivencia, empatía y regulación; demanda continuidad.                  |
| Calero et al. (2018) / Argentina                           | Transversal; adolescentes                         | Inteligencia emocional autopercepción              | Claridad y reparación emocional se asocian con autoestima y autoconcepto.                         |
| Ruvalcaba et al. (2019) / México                           | Correlacional predictivo                          | Competencias resiliencia                           | Habilidades interpersonales y adaptabilidad predicen recursos resilientes.                        |
| Cañas et al. (2020) / España                               | Transversal; adolescentes, 11–18 años             | Inteligencia emocional, autoconcepto victimización | El autoconcepto media ajuste y la inteligencia emocional amortigua efectos negativos.             |
| Martínez-Monteagudo et al. (2021) / Chile                  | Perfiles latentes                                 | Inteligencia emocional autoconcepto                | Perfiles con claridad y reparación altas muestran mejor autoconcepto.                             |
| Portela-Pino et al. (2021) / España                        | Transversal escolar                               | Competencias variables personales                  | Participación y características personales se relacionan con perfiles socioemocionales distintos. |
| Suárez y Castro (2022) / Chile                             | Correlacional; estudiantes de 5.º–8.º             | Adaptación, resiliencia y logro                    | Competencias y resiliencia actúan como recursos protectores en escuelas vulnerables.              |
| Song et al. (2024) / Estados Unidos                        | Longitudinal                                      | Identidad, pertenencia resultados                  | La pertenencia media relaciones entre identidad racial-étnica, logro y bienestar.                 |
| Allen et al. (2024) / Australia                            | Cohorte multionda; 1.568 participantes            | Pertenencia y salud mental                         | La pertenencia adolescente predice menor malestar hasta 12 años después.                          |
| Umaña-Taylor, Douglass et al. (2018) / Estados Unidos      | Ensayo aleatorizado; 215 adolescentes             | Identity Project                                   | Aumenta exploración; esta se relaciona después con mayor resolución.                              |
| Umaña-Taylor, Kornienko et al. (2018) / Estados Unidos     | Seguimiento longitudinal                          | Cadena exploración–resolución                      | La claridad predice cohesión, autoestima, menor depresión y mejores notas.                        |

|                                             |                                            |                                      |                                                                                      |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Sladek et al. (2021) / Estados Unidos       | Análisis de moderación                     | Familia y origen cultural            | La socialización familiar y la pertenencia grupal modifican efectos de intervención. |
| Juang et al. (2023) / cinco países europeos | Adaptación comparada                       | Transferencia cultural               | Conserva principios centrales y adapta lenguaje, historia y categorías a cada país.  |
| Ceccon et al. (2023) / Italia               | Ensayo aleatorizado; 747 adolescentes      | Adaptación del Identity Project      | Aumenta exploración con efecto pequeño; no confirma cadena hacia resolución.         |
| Umaña-Taylor et al. (2024) / Estados Unidos | Estudio de implementación docente          | Fidelidad y calidad pedagógica       | Mayor calidad de implementación se asocia con incremento de exploración.             |
| Abdullahi et al. (2024) / Suecia            | Longitudinal aleatorizado; 509 estudiantes | Exploración y resolución             | Efectos acotados a participación exploratoria y resolución inicial.                  |
| Ceccon et al. (2024) / Italia               | Perfiles longitudinales; 173 estudiantes   | Trayectorias de identidad cultural   | Cuatro perfiles de resolución; el aumento se asocia con mejor ajuste.                |
| Hölscher et al. (2024) / Alemania           | Longitudinal; 198 adolescentes             | Autonomía, relación e identidad      | La relación docente-estudiante facilita efectos sobre trayectorias identitarias.     |
| Schachner et al. (2024) / Italia y Alemania | Comparativo; 906 y 504 adolescentes        | Intervención y clima de diversidad   | Exploración mejora en ambos países; resolución varía por edad y contexto.            |
| Juang et al. (2024) / Alemania              | Trayectorias longitudinales                | Identidad cultural/nacional y ajuste | Clima de diversidad se relaciona con trayectorias y ajuste socioemocional.           |

*Nota.* Elaboración propia a partir de los estudios incluidos.

**Tabla 4.**

*Distribución y alcance del corpus*

| Dimensión              | Distribución                                                                                  | Lectura interpretativa                                                                           |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de estudio        | 8 síntesis; 6 transversales; 5 longitudinales; 4 intervenciones; 4 de implementación/contexto | La evidencia asociativa es amplia; la causal y contextual crece desde 2023.                      |
| Región empírica        | Europa 9; Norteamérica 5; América Latina 4; Australia 1                                       | Existe subrepresentación de ruralidad y de países latinoamericanos.                              |
| Soporte interpretativo | 18 mayor; 9 moderado                                                                          | La confianza es mayor para pertenencia e intervenciones; menor para transferencias contextuales. |
| Constructo identitario | Autoconcepto; cohesión; identidad étnico-racial/cultural; pertenencia                         | La identidad personal global suele inferirse mediante dimensiones próximas.                      |
| Resultado recurrente   | Bienestar, ajuste, resiliencia, compromiso, logro                                             | Los beneficios dependen de relaciones, clima e implementación.                                   |

*Nota.* Elaboración propia a partir de los estudios incluidos.

**Tabla 5.**

*Síntesis temática de mecanismos, condiciones y vacíos*

| Categoría                                   | Mecanismo respaldado                                                              | Condición pedagógica                                                       | Vacío identificado                                                            |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Autoconocimiento, regulación y autoconcepto | Nombrar, comprender y reparar emociones fortalece autovaloración y afrontamiento. | Práctica reflexiva, retroalimentación y transferencia a decisiones reales. | Pocos estudios enlazan estas capacidades con identidad personal longitudinal. |
| Pertenencia y reconocimiento                | Sentirse valorado media bienestar, logro y continuidad identitaria.               | Relaciones confiables, trato equitativo y participación efectiva.          | Escasa diferenciación entre pertenencia institucional, docente y entre pares. |
| Exploración guiada                          | Díálogo, indagación y narración activan exploración; la claridad requiere tiempo. | Secuencias sostenidas, opciones de expresión y adaptación cultural.        | Efectos variables sobre resolución y pocos seguimientos prolongados.          |

|                      |                                                                    |                                                                                 |                                                           |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Mediación y contexto | Fidelidad, vínculo docente y clima cultural modifican los efectos. | Formación docente, coherencia curricular y articulación con familias/comunidad. | Ausencia de estudios específicos en ruralidad colombiana. |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|

*Nota.* Elaboración propia a partir de los estudios incluidos.

### **Autoconocimiento, regulación emocional y autoconcepto**

La primera categoría reúne estudios en los que comprender y reparar los estados emocionales se relaciona con una autopercepción más favorable. En adolescentes argentinos, la claridad y la reparación emocional presentaron asociaciones positivas con autoestima y autoconcepto, mientras una atención intensa sin suficiente comprensión se vinculó con mayor malestar (Calero et al., 2018). De manera convergente, los perfiles chilenos con mayor claridad y reparación obtuvieron mejores resultados en distintos dominios del autoconcepto (Martínez-Monteagudo et al., 2021).

Cañas et al. (2020) observaron en 1.318 adolescentes españoles que la inteligencia emocional se relacionaba con satisfacción vital y autoconcepto, y que este último intervenía en la relación entre victimización y ajuste psicológico. El resultado permite distinguir dos procesos: las competencias emocionales apoyan la interpretación y la recuperación frente a experiencias adversas, mientras la elaboración identitaria requiere integrar esas experiencias en una narrativa personal. Por ello, una mejora emocional puede proteger la autovaloración sin producir de forma inmediata claridad acerca de quién se es.

Los estudios latinoamericanos sobre resiliencia amplían esta relación. Ruvalcaba et al. (2019) identificaron capacidad predictiva de las competencias interpersonales y de adaptabilidad sobre la resiliencia de adolescentes mexicanos; Suárez y Castro (2022) encontraron asociaciones entre adaptación socioemocional, resiliencia y rendimiento en 718 estudiantes chilenos de escuelas vulnerables. En conjunto, estos hallazgos respaldan experiencias pedagógicas

que ayuden al estudiante a reconocer recursos propios, revisar sus respuestas ante la dificultad y vincular la autovaloración con acciones concretas.

Las síntesis de Soriano-Sánchez y Jiménez-Vázquez (2023) y Gamarra Vázquez y Pérez Azahuanche (2025) informan beneficios en bienestar, convivencia, empatía y regulación, aunque también describen una marcada diversidad de programas y escalas. Esta heterogeneidad obliga a diferenciar la capacidad declarada, la actuación observable y el significado que el estudiante atribuye a su experiencia. La identidad, por tanto, no puede deducirse de una puntuación emocional aislada; debe examinarse en decisiones, relaciones y proyectos que den continuidad a la trayectoria personal.

### **Pertenencia, reconocimiento y clima escolar**

La segunda categoría muestra que la pertenencia escolar enlaza los procesos intrapersonales con la dimensión social de la identidad. Allen et al. (2018) identificaron el apoyo de docentes y pares, las características personales y las prácticas institucionales como fuentes relevantes de pertenencia; Korpershoek et al. (2020), a partir de 82 estudios de secundaria, documentaron relaciones con resultados motivacionales, socioemocionales, conductuales y académicos. El reconocimiento cotidiano ofrece una base relacional desde la cual el adolescente puede explorar diferencias sin quedar aislado.

La evidencia longitudinal aporta mayor profundidad a esta interpretación. Song et al. (2024) encontraron que la pertenencia mediaba los efectos de la identidad racial o étnica sobre el logro académico y el bienestar emocional de adolescentes negros y latinos; Allen et al. (2024), con 1.568 participantes australianos,

observaron que la pertenencia a los 15 y 16 años predecía menor depresión, ansiedad y estrés durante la adultez joven. Sentirse socialmente valorado destacó entre sus dimensiones y vinculó reconocimiento, autovaloración y continuidad biográfica.

Pertenecer no equivale a adoptar una identidad grupal uniforme. Juang et al. (2024) describieron trayectorias diferenciadas de identificación con la cultura de herencia y con la identidad nacional, relacionadas con el clima de diversidad y el ajuste socioemocional. Un ambiente que legitima pertenencias múltiples facilita la integración de referencias familiares, territoriales y nacionales; un ambiente asimilacionista puede inducir al estudiante a ocultar componentes relevantes de su historia. De ahí que el análisis deba incluir aceptación, trato equitativo y oportunidades reales de expresión cultural.

En instituciones rurales, esta categoría invita a examinar cómo las prácticas escolares reconocen historias familiares, saberes comunitarios, expectativas de movilidad y vínculos con el territorio. Conviene diferenciar la afiliación formal a la institución, la experiencia de ser valorado por docentes y pares y la percepción de que la voz estudiantil incide en las decisiones. Estas dimensiones pueden reforzarse mutuamente o entrar en tensión, y su contraste ofrece una comprensión más precisa que una medida general de clima escolar.

### **Exploración guiada e intervenciones para el desarrollo identitario**

La tercera categoría se apoya principalmente en el Identity Project, una intervención escolar de ocho sesiones que promueve reflexión, diálogo e indagación sobre pertenencias étnico-raciales. El ensayo inicial registró un aumento de la exploración y una relación posterior con mayor resolución (Umaña-Taylor, Douglass et al., 2018). En el seguimiento, la secuencia entre exploración y resolución se asoció, un año después, con cohesión identitaria global,

autoestima, menor sintomatología depresiva y mejores calificaciones (Umaña-Taylor, Kornienko et al., 2018).

Las adaptaciones europeas confirmaron el valor de la exploración, aunque cuestionaron una trayectoria lineal hacia la claridad. Ceccon et al. (2023), con 747 adolescentes de aulas multiétnicas italianas, encontraron un aumento pequeño de la exploración sin el efecto encadenado esperado sobre la resolución; Abdullahi et al. (2024), con 509 estudiantes suecos, identificaron cambios iniciales en participación exploratoria y resolución, pero no una secuencia uniforme. La intervención abre oportunidades de elaboración y cada adolescente avanza con ritmos distintos.

El análisis centrado en personas de Ceccon et al. (2024) reconoció una trayectoria estable de exploración y cuatro perfiles de cambio en resolución; quienes aumentaron su claridad cultural mostraron mejores indicadores psicosociales. Esta diversidad desaconseja interpretar el compromiso como resultado inmediato de una actividad reflexiva. Pedagógicamente, se requieren ciclos de narración, contraste de perspectivas, indagación del origen, elección y revisión, acompañados por tiempos suficientes para que la claridad pueda desarrollarse.

La adaptación del programa en cinco países europeos también mostró que los conceptos y las actividades necesitan traducción cultural, lingüística e histórica, además de fidelidad a los principios de exploración y diálogo (Juang et al., 2023). Una propuesta dirigida a Puente Nacional, en consecuencia, debe conservar la lógica pedagógica y reformular los contenidos de acuerdo con pertenencias territoriales, familiares, escolares, de género, ocupacionales y digitales que los participantes reconozcan como relevantes.

## **Mediación docente, coherencia curricular y pertinencia contextual**

La cuarta categoría explica por qué una misma intervención puede producir resultados diferentes. Sladek et al. (2021) encontraron que la socialización étnica familiar y el origen de los participantes modificaban los efectos del programa, mientras Umaña-Taylor et al. (2024) asociaron una implementación docente de mayor calidad con incrementos en exploración. El docente media cuando protege el diálogo, reconoce las experiencias, formula preguntas que amplían la reflexión y mantiene coherencia entre el discurso socioemocional y el trato cotidiano.

Hölscher et al. (2024) precisaron esta función al mostrar que la relación docente-estudiante facilitaba trayectorias favorables de identidad cultural en Alemania. Schachner et al. (2024) observaron en Italia y Alemania que la intervención y un clima de conciencia crítica favorecían la exploración, aunque los efectos sobre resolución variaban según la edad y el país. La pertinencia depende, así, de la calidad relacional, el momento evolutivo, la diversidad del aula y las oportunidades efectivas de participación.

Las revisiones de Gélvez-Pabón (2025), Santos et al. (2023) y Cipriano et al. (2023) coinciden en que las competencias socioemocionales adquieren mayor valor educativo cuando se articulan con el currículo, el compromiso escolar y la formación docente. Los programas aislados tienen menor capacidad para transformar prácticas y climas, mientras la continuidad permite ensayar respuestas, recibir retroalimentación y transferir lo aprendido a conflictos, proyectos y decisiones. El fomento identitario requiere, en consecuencia, una política pedagógica transversal y sostenida.

Ninguno de los 27 estudios examinó de forma específica escuelas rurales colombianas; además, la evidencia latinoamericana se concentró en autoconcepto, resiliencia o competencias generales. Las relaciones entre

identidad personal, territorio y participación digital recibieron escasa atención. Estos vacíos orientan una agenda destinada a comprender cómo los docentes interpretan la educación socioemocional, qué experiencias reconocen los estudiantes como formadoras de identidad y qué condiciones institucionales fortalecen o debilitan esa relación.

## **Discusión**

La síntesis permite sostener que la educación socioemocional contribuye a la identidad personal mediante una secuencia de mediaciones, no a través de un efecto directo. El autoconocimiento proporciona lenguaje para nombrar la experiencia; la regulación ayuda a sostener incertidumbre, conflicto y revisión; las habilidades relacionales favorecen el reconocimiento; la pertenencia ofrece seguridad; y la exploración guiada convierte esos recursos en elaboración identitaria. La claridad se desarrolla cuando el adolescente integra experiencias y pertenencias en decisiones relativamente coherentes, abiertas a nuevas revisiones.

Este resultado amplía las formulaciones de Erikson (1968) y Marcia (1966), pues muestra que la exploración y el compromiso dependen de oportunidades pedagógicas concretas. Las intervenciones identitarias confirman que la escuela puede promover la exploración, aunque los cambios en resolución varían entre grupos y países. Lejos de representar una debilidad teórica, esa variación obliga a comprender la identidad como un proceso temporal, relacional y culturalmente mediado, cuyo desarrollo no puede medirse por la rapidez con que el estudiante declara certeza sobre sí mismo.

Los hallazgos también delimitan el aporte propio de la educación socioemocional. Sus prácticas ofrecen recursos para observarse, regularse y relacionarse; el trabajo identitario, por su parte, requiere preguntas acerca de historias, valores, pertenencias, aspiraciones y alternativas. Una actividad de respiración puede mejorar la autorregulación sin abrir

espacios para revisar la trayectoria personal, mientras una exploración identitaria carente de seguridad emocional puede aumentar la exposición y el retraimiento. La articulación de ambos componentes constituye la unidad pedagógica mejor respaldada por el corpus.

La pertenencia escolar ocupa una posición mediadora dentro de esa articulación. Song et al. (2024) y Allen et al. (2024) muestran que sentirse aceptado y socialmente valorado conecta la identidad con bienestar, persistencia y ajuste a largo plazo. En la práctica, esta mediación exige revisar normas, lenguaje docente, formas de participación, respuesta al conflicto y reconocimiento de diferencias. Una actividad socioemocional pierde credibilidad cuando la vida cotidiana comunica exclusión o trato desigual; por ello, la coherencia institucional forma parte de su validez pedagógica.

La mediación docente integra una dimensión técnica y otra ética. La primera comprende la secuencia de actividades, las preguntas abiertas, la retroalimentación, el seguimiento y la adaptación; la segunda exige cuidado, confidencialidad, respeto por la autonomía y rechazo de categorías impuestas. Los estudios del Identity Project indican que la calidad de la implementación y la relación con el docente modifican los resultados, por lo que la formación profesional debe incluir competencias personales, lectura cultural y diseño de experiencias (Hölscher et al., 2024; Umaña-Taylor et al., 2024).

En Puente Nacional, las proposiciones derivadas requieren interpretación desde las condiciones del territorio. La ruralidad reúne memorias, redes comunitarias, prácticas productivas y expectativas juveniles que pueden fortalecer o tensionar la identidad. Una investigación contextualizada debe indagar cómo estudiantes y docentes nombran esas pertenencias, cómo viven las transiciones entre veredas, cabecera municipal y entornos digitales, y qué experiencias escolares les

permiten proyectarse sin desvalorizar su procedencia.

De la revisión se derivan cinco fundamentos: la identidad como proceso de exploración, claridad y continuidad revisable; la educación socioemocional como repertorio habilitante; la pertenencia y el reconocimiento como mediadores; la experiencia pedagógica como espacio de narración, elección y participación; y la cultura institucional como condición que puede respaldar o contradecir el aprendizaje. Estas proposiciones orientan la indagación sin convertir las categorías previas en respuestas obligadas, pues la construcción teórica necesita permanecer abierta a los códigos provenientes de participantes y prácticas.

La observación, por esta razón, debe atender las interacciones además de las actividades programadas: quién toma la palabra, cómo se reconocen emociones y diferencias, qué opciones de decisión poseen los estudiantes y cómo se resuelven las tensiones. Las entrevistas pueden explorar concepciones de identidad, experiencias formativas, límites percibidos, estrategias de acompañamiento y vínculos con familias y comunidad. El contraste entre ambas fuentes permitirá relacionar el discurso docente con las prácticas cotidianas y fortalecer la elaboración teórica.

La contribución central del artículo radica en integrar campos que suelen investigarse por separado y convertir sus resultados en proposiciones examinables. Al mismo tiempo, la síntesis evita afirmar que toda mejora socioemocional conduce a mayor claridad identitaria: los resultados dependen del tipo de competencia, la calidad relacional, el contenido explorado, la etapa adolescente y el entorno cultural. Esta precaución favorece una teoría sustantiva ajustada a las instituciones participantes, en vez de trasladar relaciones causales derivadas de poblaciones urbanas y culturalmente distintas.

## Conclusiones

La educación socioemocional aporta condiciones para el desarrollo de la identidad personal adolescente cuando el autoconocimiento, la regulación, la empatía y la decisión se trabajan mediante experiencias de exploración, narración y participación. La relación es gradual y depende de que el aprendizaje emocional se vincule con preguntas sobre valores, historias, pertenencias y proyectos. El estudiante necesita tiempo, acompañamiento y oportunidades para revisar e integrar sus respuestas.

La pertenencia escolar y el reconocimiento interpersonal actúan como mediadores. Las relaciones con docentes y pares, el trato equitativo y el clima de diversidad pueden ofrecer seguridad para explorar o restringir la expresión de componentes importantes de la trayectoria personal. El fomento identitario, por ello, debe incorporarse al currículo, la convivencia y las prácticas ordinarias mediante continuidad, seguimiento y coherencia institucional.

Para las instituciones de Puente Nacional se proponen cinco referentes: identidad como proceso dinámico, competencias socioemocionales como recursos habilitantes, pertenencia como mediación, experiencia pedagógica como espacio de exploración y territorio rural como fuente activa de significados. Estos referentes pueden orientar entrevistas a docentes y observaciones de estudiantes, siempre que permanezcan abiertos a las categorías construidas desde la experiencia de los participantes.

La agenda futura requiere estudios longitudinales y cualitativos en territorios rurales latinoamericanos, con participación de estudiantes, docentes, familias y comunidades. También conviene examinar las relaciones entre pertenencia territorial, aspiraciones educativas y entornos digitales, además de evaluar programas diseñados junto con las instituciones.

## Agradecimientos

La autora agradece las orientaciones académicas recibidas en el Doctorado en Educación y los aportes de las comunidades educativas que motivaron esta revisión.

Conflicto de intereses. La autora declara que no existen conflictos de intereses.

Financiación. El trabajo no recibió financiación externa.

## Referencias

- Abdullahi, A. K., Syed, M., Juang, L. P., Berne, S., Hwang, C. P., Sandberg, D. J., & Frisén, A. (2024). Evaluating a school-based intervention on adolescents' ethnic-racial identity in Sweden. *Journal of Youth and Adolescence*, 53, 2423–2442. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02046-y>
- Allen, K.-A., Greenwood, C. J., Berger, E., Patlamazoglou, L., Reupert, A., Wurf, G., May, F. S., O'Connor, M., Sanson, A., Olsson, C. A., & Letcher, P. (2024). Adolescent school belonging and mental health outcomes in young adulthood: Findings from a multi-wave prospective cohort study. *School Mental Health*, 16, 149–160. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09626-6>
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Arango Benítez, P. A., Orjuela Roa, C. H., Buitrago Roa, A. F., & Lesmes Martínez, O. M. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: Una revisión documental. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2), e5/1–26. <https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>
- Cabello, R., Zych, I., Llorent, V. J., & Fernández-Berrocá, P. (2025). The Polish

- version of the Trait Meta-Mood Scale-24 in adolescents: A measure of perceived emotional intelligence. *Psicología Educativa*, 31(1), 55–61. <https://doi.org/10.5093/psed2025a7>
- Calero, A. D., Barreyro, J. P., & Injoke-Ricle, I. (2018). Emotional intelligence and self-perception in adolescents. *Europe's Journal of Psychology*, 14(3), 632–643. <https://doi.org/10.5964/ejop.v14i3.1506>
- Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteagudo, M. C., & Delgado, B. (2020). The role of emotional intelligence on psychological adjustment and peer victimization in a sample of Spanish adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 600972. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.600972>
- Ceccon, C., Moscardino, U., Altoè, G., Lionetti, F., & Umaña-Taylor, A. J. (2024). Longitudinal profiles of cultural identity processes and associations with psychosocial outcomes among adolescents participating in the Identity Project in Italy. *Journal of Youth and Adolescence*, 53, 2443–2459. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02022-6>
- Ceccon, C., Schachner, M. K., Lionetti, F., Pastore, M., Umaña-Taylor, A. J., & Moscardino, U. (2023). Efficacy of a cultural adaptation of the Identity Project intervention among adolescents attending multiethnic classrooms in Italy: A randomized controlled trial. *Child Development*, 94(5), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13944>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.
- Gamarra Vásquez, J. E., & Pérez Azahuanche, M. A. (2025). Educación de habilidades socioemocionales a estudiantes de educación básica es reto impostergable: Una revisión sistemática. *Comuni@cción*, 16(4), 298–309. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.16.4.1461>
- Gélvez-Pabón, J. A. (2025). Las competencias socioemocionales en el contexto escolar de la educación básica secundaria. *Acción y Reflexión Educativa*, 50, 122–137. <https://doi.org/10.48204/j.are.n50.a6554>
- Hölscher, S. I. E., Schachner, M. K., Juang, L. P., & Altoè, G. (2024). Promoting adolescents' heritage cultural identity development: Exploring the role of autonomy and relatedness satisfaction in school-based interventions. *Journal of Youth and Adolescence*, 53, 2460–2479. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02017-3>
- Hong, Q. N., Pluye, P., 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. (2018). *Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), version 2018: User guide*. McGill University.
- Juang, L. P., Schwarzenhal, M., & Schachner, M. K. (2024). Heritage culture and national identity trajectories: Relations to classroom cultural diversity climate and socioemotional adjustment for adolescents of immigrant descent. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 63–87. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01204-5>
- Juang, L. P., Umaña-Taylor, A. J., Schachner, M. K., Frisén, A., Hwang, C. P., Moscardino, U., Motti-Stefanidi, F.,

- Oppedal, B., Pavlopoulos, V., Abdullahi, A. K., Barahona, R., Berne, S., Ceccon, C., Gharaei, N., Moffitt, U., Ntalachanis, A., Pevec, S., Sandberg, D. J., Zacharia, A., & Syed, M. (2023). Ethnic-racial identity in Europe: Adapting the Identity Project intervention in five countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(6), 978–1006. <https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2131520>
- Klimenko, O., Cataño Restrepo, Y. A., Otálvaro, I., & Úsuga Echeverri, S. J. (2021). Riesgo de adicción a redes sociales e internet y su relación con habilidades para la vida y socioemocionales en una muestra de estudiantes de bachillerato del municipio de Envigado. *Psicogente*, 24(46), 1–33. <https://doi.org/10.17081/psico.24.46.4382>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Suriá, R., Lagos, N., Delgado, B., & García-Fernández, J. M. (2021). Emotional intelligence profiles and self-concept in Chilean adolescents. *Current Psychology*, 40(8), 3860–3867. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00350-6>
- 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>
- Peñaranda Betancur, M. D., Bermeo Moreno, A., & Ramírez-Cabanzo, A. B. (2024). Vivir con los otros: Experiencias basadas en la regulación emocional en un colegio de Bogotá. *Praxis*, 20(1), 123–142. <https://doi.org/10.21676/23897856.5454>
- Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M., & Pino-Juste, M. (2021). Socio-emotional skills in adolescence: Influence of personal and extracurricular variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4811. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094811>
- Rossini Velarde, K. N., & Carcausto Calla, W. H. (2025). La expresión artística y las competencias socioemocionales en los estudiantes de educación básica: Revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(10), 526–541. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.140>
- Ruvalcaba Romero, N. A., Gallegos Guajardo, J., Orozco Solís, M. G., & Bravo Andrade, H. R. (2019). Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 89–101. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.07>
- Santos, A. C., Simões, C., Melo, M. H. S., Santos, M. F., Freitas, I., Branquinho, C., Cefai, C., & Arriaga, P. (2023). A systematic review of the association between social and emotional competencies and student engagement in youth. *Educational Research*

- Review, 39, 100535.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100535>
- Schachner, M. K., Hölscher, S. I. E., Moscardino, U., Ceccon, C., Juang, L. P., & Pastore, M. (2024). Adolescent cultural identity development in context: The dynamic interplay of the Identity Project with classroom cultural diversity climate in Italy and Germany. *Journal of Youth and Adolescence*, 53, 2480–2498.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-024-02031-5>
- Shea, B. J., Reeves, B. C., Wells, G., Thuku, M., Hamel, C., Moran, J., Moher, D., Tugwell, P., Welch, V., Kristjansson, E., & Henry, D. A. (2017). AMSTAR 2: A critical appraisal tool for systematic reviews that include randomised or non-randomised studies of healthcare interventions, or both. *BMJ*, 358, j4008.  
<https://doi.org/10.1136/bmj.j4008>
- Siqueira de Souza, M., Benevides Soares, A., & Pizarro de Freitas, C. P. (2022). Social emotional learning (SEL) program among fifth graders, three and six months later. *Revista Colombiana de Psicología*, 31(1), 35–48.  
<https://doi.org/10.15446/rcp.v31n1.83042>
- Sladek, M. R., Umaña-Taylor, A. J., Wantchekon, K. A., McDermott, E. R., & Updegraff, K. A. (2021). Contextual moderators of a school-based ethnic-racial identity intervention: The roles of family ethnic socialization and ethnic-racial background. *Prevention Science*, 22(3), 378–385. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01166-8>
- Song, S., Martin, M. J., & Wang, Z. (2024). School belonging mediates the longitudinal effects of racial/ethnic identity on academic achievement and emotional well-being among Black and Latinx adolescents. *Journal of School Psychology*, 106, 101330.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101330>
- Soriano-Sánchez, J. G., & Jiménez-Vázquez, D. (2023). Benefits of emotional intelligence in school adolescents: A systematic review. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 83–95.  
<https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.237>
- Suárez Cretton, X., & Castro Méndez, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 40(2), 879–904.  
<https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>
- Umaña-Taylor, A. J., Douglass, S., Updegraff, K. A., & Marsiglia, F. F. (2018). A small-scale randomized efficacy trial of the Identity Project: Promoting adolescents' ethnic-racial identity exploration and resolution. *Child Development*, 89(3), 862–870. <https://doi.org/10.1111/cdev.12755>
- Umaña-Taylor, A. J., Kornienko, O., Douglass Bayless, S., & Updegraff, K. A. (2018). A universal intervention program increases ethnic-racial identity exploration and resolution to predict adolescent psychosocial functioning one year later. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(1), 1–15.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-017-0766-5>
- Umaña-Taylor, A. J., Sladek, M. R., & Safa, M. D. (2024). Teachers' implementation of the Identity Project is associated with increases in U.S. high school students' ethnic-racial identity exploration. *Journal of Youth and Adolescence*, 53, 2519–2533.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-024-01955-2>
- Umaña-Taylor, A. J., & Rivas-Drake, D. (2021). Ethnic-racial identity and adolescents' positive development in the context of ethnic-racial marginalization: Unpacking risk and resilience. *Human*

Development, 65(5–6), 293–310.  
<https://doi.org/10.1159/000519631>

van de Sande, M. C. E., Fekkes, M., Kocken, P. L., Diekstra, R. F. W., Reis, R., & Gravesteyn, C. (2019). Do universal social and emotional learning programs for secondary school students enhance the competencies they address? A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1545–1567.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22307>

Yang, S., Jing, L., He, Q., & Wang, H. (2024). Fostering emotional well-being in adolescents: The role of physical activity, emotional intelligence, and interpersonal forgiveness. *Frontiers in Psychology*, 15, 1408022.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1408022>