



**LA IDENTIDAD POSITIVA COMO BASE PARA UNA
CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**POSITIVE IDENTITY AS A BASIS FOR DEMOCRATIC COEXISTENCE
IN SECONDARY EDUCATION**

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación

Autora

Yesenia Patty Yanapa Laura
<https://orcid.org/0009-0006-6349-5591>

Asesora

María Fernanda Saavedra Pelaes
<https://orcid.org/0000-0002-5152-693X>

Lima, marzo, 2026



Trabajo de Investigación_Yanapa

ID : 7ebda079f10e6ed1515432321e6a65fa03c17ce3



4%

Suspicious texts

File name : Trabajo de Investigación_Yanapa.txt Original file size : 4.3 MB Number of words : 10,992 Number of characters : 76340	Submitter : María Fernanda SAAVEDRA PELAES Submission date : March 12, 2026 Upload type : interface analysis end date : March 12, 2026
--	---

Summary (section 1/2)

Location of suspect texts in the document :



Included in the suspicious text score :

Similarities <1%

- Syntactics** <1%
- Semantics** Not measured

Passages with similarities to sources found in different collections.



AI detection 2%

Texts with stylistically similar formulations to AI-generated text. This rate is an indicator, not proof. Check with the author that he/she has mastered the knowledge mentioned in the document.



Unrecognized languages 4%

Passages in which some of the vocabulary used is not part of the language dictionary. This may be an attempt by the author to modify the text to make detection impossible.



DEDICATORIA

A mi querida hija Gabriela, quien con su sonrisa y su ternura ilumina mis días y me inspira a seguir aprendiendo y superándome cada día. Este logro también es tuyo, porque tu presencia en mi vida me motiva a dar lo mejor de mí en cada paso que doy.

Con todo mi amor,

Yesenia Patty Yanapa Laura

RESUMEN

Esta monografía examina el papel de la identidad positiva en el fomento de la convivencia democrática entre los adolescentes de secundaria. La teoría postula que cuando los adolescentes trabajan en la construcción de una imagen positiva de sí mismos, aumentan su confianza y su sentido de pertenencia, lo que a su vez les permite ser más responsables socialmente, más comprometidos con su vida académica y más hábiles para encontrar soluciones pacíficas a los desacuerdos. Los proyectos cooperativos, el aprendizaje socioemocional, los espacios de conversación, la participación estudiantil y las prácticas para la reflexión ética y la responsabilidad social son algunas de las estrategias pedagógicas con mayor potencial para desarrollar identidades positivas y convivencia democrática que reconoce la investigación. La violencia escolar, el *bullying*, la discriminación social y la falta de participación estudiantil son algunas de las principales barreras que se identifican. Durante toda la monografía se hace hincapié en formar ciudadanos comprometidos con la escuela y la sociedad, y de integrar la educación para la ciudadanía en los currículos ya establecidos. Además de la salud mental y las relaciones interpersonales de los adolescentes, los hallazgos muestran que el desarrollo de un buen sentido de identidad facilita que la próxima generación esté conformada por individuos reflexivos, solidarios y comprometidos con la sociedad.

Palabras clave: identidad positiva; convivencia democrática; adolescencia; educación secundaria; ciudadanía activa

ABSTRACT

This monograph examines the role of positive identity in fostering democratic coexistence among secondary school students. The theory posits that when adolescents work on developing a positive self-image, they become more self-confident and feel more of a sense of belonging. This enables them to become more socially responsible and engaged in their academic lives, and better able to find peaceful solutions to disagreements. Some of the pedagogical strategies with the greatest potential for developing positive identities and democratic coexistence, as recognised by the research, are cooperative projects, social-emotional learning, spaces for conversation, student participation, and practices for ethical reflection and social responsibility. School violence, bullying, social discrimination and a lack of student participation are identified as some of the main barriers. Throughout the monograph, emphasis is placed on nurturing a sense of citizenship and integrating it into existing curricula. In addition to the impact on adolescents' mental health and interpersonal relationships, the findings demonstrate that developing a strong sense of identity ensures the next generation will be composed of reflective and supportive individuals who are committed to society.

Keywords: positive identity; democratic coexistence; adolescence; secondary education; active citizenship

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA IDENTIDAD POSITIVA	11
1.1. Identidad positiva en la adolescencia.....	11
1.1.1. Enfoque psicosocial clásico.....	14
1.1.2. Otras perspectivas del enfoque psicosocial	14
1.2. Dimensiones estructurales de la identidad positiva	15
1.2.1. Dimensión intrapersonal.....	15
1.2.2. Dimensión interpersonal.....	16
1.2.3. Dimensión sociopolítica	16
1.3. Identidad positiva y su proyección en contextos educativos	16
CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA.....	18
2.1. Convivencia democrática.....	18
2.1.1. Características estructurales de la convivencia democrática.....	19
2.2. Ciudadanía activa y formación ciudadana	21
2.3. Dimensiones estructurales de la convivencia democrática.....	23
2.3.1. Dimensión participativa.....	25
2.3.2. Dimensión relacional o de reconocimiento	25
2.3.3. Dimensión normativa-institucional	26
2.3.4. Dimensión formativa o cívica.....	27
CAPÍTULO III: RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD POSITIVA Y CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA.....	28
3.1. Relación entre identidad positiva y convivencia democrática desde enfoques educativos actuales.....	28
3.2. Implicaciones educativas entre la identidad positiva y la convivencia democrática	29

3.3.	Estrategias para fomentar la identidad positiva y la convivencia democrática .	30
3.4.	Métodos pedagógicos para fomentar la identidad positiva y la convivencia democrática	31
3.5.	Obstáculos y factores que inciden en la identidad positiva y la convivencia democrática	32
3.6.	Sugerencias para promover identidades saludables y la convivencia pacífica ..	33
CONCLUSIONES.....		35
REFERENCIAS		37

INTRODUCCIÓN

La educación secundaria es un punto clave en el desarrollo de los adolescentes, ya que les ayuda a adquirir conocimientos, pero también a formar una identidad positiva y a desarrollar habilidades sociales que favorecen la convivencia democrática en la comunidad educativa. Crocetti *et al.* (2012) y Erikson (1968) afirman que los adolescentes logran un fuerte sentido de identidad cuando entran en la exploración de valores, la autorreflexión y las relaciones sociales. Esto incrementa la confianza, la competencia, la receptividad de los adolescentes a las actividades extraescolares y el desarrollo de la convivencia democrática y de la ciudadanía en la escuela. Lo anterior significa enseñar a los estudiantes principios como la equidad, la tolerancia, el respeto y la participación a la hora de tomar decisiones de forma grupal (Chinchay *et al.*, 2021).

En el ámbito nacional, siguen existiendo barreras para construir una identidad positiva y consolidar la convivencia democrática a pesar de todo lo realizado en materia de educación y regulación para la mejora de la convivencia escolar y la práctica de la ciudadanía. La Defensoría del Pueblo (2024) reconoce que la autoestima, el sentido de pertenencia y el compromiso democrático de los estudiantes se ven perjudicados por la violencia escolar, que incluye el acoso escolar y otras formas de hostilidad entre compañeros, así como por sus repercusiones sobre la autoestima de los estudiantes y su participación activa en la vida democrática escolar. Todo ello genera en ellos la sensación de no estar seguros, queridos o escuchados en las propias aulas, como bien lo atestigua la compleja relación entre la identidad positiva y la convivencia democrática.

La convivencia escolar es un problema en el Perú, tal y como queda de manifiesto en los datos de las encuestas estadísticas realizadas de manera oficial. El informe del portal SíseVe (Ministerio de Educación, 2023, 2024, 2025) expone que hubo más de 16 000 incidentes de acoso escolar (un tipo de violencia escolar) en las escuelas secundarias, lo que representa el 60,5 % del total de casos reportados en la educación básica; además, se establece que la violencia escolar ha persistido en niveles altos en los últimos años. En los mismos informes se indica que, entre enero y marzo de 2025, se recibieron 493 denuncias de acoso escolar, lo que representa una subida de más de un 25 % con respecto a 2024 (RPP,

2025). Esto, además, evidencia problemas relacionados con la cooperación y con un patrón de comportamiento violento entre compañeros de clase que puede tener repercusiones en la autoestima de los estudiantes y en las oportunidades reales de participar democráticamente en el aula. En la literatura educativa se han indagado diferentes aspectos de estos factores. Crocetti *et al.* (2012) afirman que una identidad bien fundamentada está relacionada con niveles de compromiso cívico y social más altos; asimismo, durante las investigaciones sobre convivencia escolar, se ha reafirmado la importancia de la calidad de las relaciones interpersonales, de la resolución de conflictos y de la participación estudiantil como factores determinantes en la posibilidad de generar entornos democráticos en los centros educativos (Chinchay *et al.*, 2021).

Tume Chunga (2024) apunta que la investigación desarrollada en el contexto peruano sostiene la existencia de buenas prácticas de convivencia democrática y participativa que se observan en niveles regulares, aunque con debilidades en el ámbito de la participación escolar y la resolución de conflictos, lo que impide que se pueda generar una experiencia de profundas vivencias democráticas. Considerando estos antecedentes, se observa el impacto que pueden tener la convivencia democrática y las experiencias de participación escolar en el ámbito de la vida emocional y social de los adolescentes, aunque sin haberlo sustentado directamente en la identidad positiva. Con base en lo anterior, nace la premisa de la presente monografía: la identidad positiva favorece el fortalecimiento de la convivencia democrática en los estudiantes del nivel de secundaria.

En congruencia con dicha problemática, el objetivo general de la monografía es describir cómo el proceso de construcción de la identidad positiva favorece el fortalecimiento de la convivencia democrática en los estudiantes del nivel de secundaria. A tal fin, se enuncian los siguientes objetivos específicos: relacionar la identidad en la adolescencia con los conceptos de convivencia democrática inspirados en la ciudadanía activa; describir las prácticas pedagógicas que favorecen el proceso de identidad positiva de los estudiantes de educación secundaria; detallar las experiencias de convivencia democrática que dan fe de la contribución existente entre la identidad positiva y los valores democráticos; y, por último, describir la relación existente entre la identidad positiva de los escolares y la convivencia democrática en la vida escolar.

El interés de la presente investigación radica en que permite interpretar cómo los procesos de autoconocimiento, autoestima y sentido de pertenencia se implican en la práctica y en los valores democráticos, así como en la participación de la comunidad educativa. En tanto que la violencia escolar continúa siendo un obstáculo importante para la construcción de ambientes seguros, inclusivos y participativos, resulta necesario analizar esta relación para generar intervenciones y políticas educativas que favorezcan el bienestar socioemocional del estudiantado y la calidad de la convivencia democrática en la educación.

Desde la perspectiva teórica, el estudio aporta al análisis integrado de la identidad positiva y la convivencia democrática, dos conceptos que normalmente han sido abordados de forma separada. Al unirlos, se ofrece una visión más amplia e integral del desarrollo socioemocional y cívico en la adolescencia, lo que permite entender cómo establecer una identidad fuerte y valorada se relaciona con actitudes democráticas y comportamientos prosociales en la escuela.

De la misma forma, al proponer un modelo de convivencia basado en el respeto mutuo y en la construcción de relaciones interpersonales positivas, el estudio aborda problemáticas como el acoso escolar y las dificultades de participación, cuestiones que destacan en el contexto peruano. En este sentido, los resultados de la revisión monográfica pueden ser un aporte para los directores, profesores y gestores educativos al ofrecer orientaciones desde un enfoque de desarrollo de habilidades democráticas y de fortalecimiento del sentido de identidad de los estudiantes, de acuerdo con prácticas pedagógicas contextualizadas.

Finalmente, en el nivel pedagógico, este análisis permitirá formular orientaciones para la confluencia de enfoques de ciudadanía activa, educación socioemocional y estrategias participativas en el currículo escolar, contribuyendo así a la construcción de entornos educativos más saludables, inclusivos y democráticos.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA IDENTIDAD POSITIVA

1.1. Identidad positiva en la adolescencia

La identidad positiva de un individuo se desarrolla en el transcurso de la adolescencia, y esa etapa de la vida supone, precisamente, la maduración de un camino de sentido, el desanclaje del entorno familiar y la culminación de la representación de la propia identidad de la persona, la cual llega a convertirse en su máximo punto de desarrollo. El camino de la identidad personal incluye la asunción de numerosos factores sociales, culturales y educativos, y la interiorización de un conjunto de vivencias para construir un sentido de la identidad como un todo coherente.

La identidad personal es uno de los procesos centrales del desarrollo de los adolescentes; desde la perspectiva de Erikson (1968), esta etapa, conocida como la crisis de identidad frente a la confusión de roles, es el camino en el cual la persona intenta unir las experiencias anteriores en una historia de la propia identidad coherente y triangular. La escuela incide en este camino a partir de las relaciones, la institucionalización de las expectativas y un marco para la participación. El ambiente escolar se asume como el enclave donde los adolescentes encuentran la vía para desarrollar quiénes son, en el sentido de experimentar diferentes roles sociales y de expresar la pertenencia a un grupo. Se intuyen y expresan varias experiencias que van configurando esta identidad personal. A su vez, estas experiencias son objeto de las relaciones que se establecen con los profesores, con los compañeros de clase o con las propias normas de la institución, que pueden, además, reafirmar la identidad o ponerla en crisis. En la contemporaneidad literaria, la perspectiva eriksoniana ha sido expandida y operacionalizada por varios autores que han tenido interés en explorar empíricamente el proceso de la identidad.

Desde la lectura de la perspectiva neoeriksoniana, Marcia (1980) ha llegado a operacionalizar la identidad a partir de los estados de logro, moratoria, exclusión y difusión, entendidos como nivel de compromiso y como nivel de exploración. Así, puede sostenerse que la identidad positiva no solo presenta una coherencia interna, sino un compromiso reflexivo hacia un sistema de valores y metas.

Más recientemente, Vignoles *et al.* (2011) inician una propuesta de modelo integrador que conecta la identidad personal, la identidad social y la identidad cultural. Desde esta perspectiva, el sentido de identidad que necesitamos para construir la identidad positiva está muy ligado a la incorporación crítica de valores y a la construcción de un sentido de pertenencia que no sea excluyente con la diversidad; esta fase es muy importante, particularmente para contextos escolares multiculturales.

La teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (1979) resulta, asimismo, fundamental: el autoconcepto pasa a ser parte de la adscripción a grupos sociales relevantes. El mismo grupo de clase puede promover actitudes, prácticas y normas inclusivas propicias para la identidad de grupo, las cuales fomentan conductas cooperativas; pero también el propio contexto excluyente puede hacer aflorar conductas discriminatorias o de conflicto entre grupos. Las investigaciones empíricas demuestran que el sentido de pertenencia escolar predice la baja agresividad y el alto compromiso cívico (Allen *et al.*, 2018).

Desde la psicología humanista, Rogers (1959) sostiene que el desarrollo del yo está relacionado con la consideración positiva incondicional. Si trasladamos todo esto al ámbito educativo, podemos describir ciertas prácticas educativas que validan la voz del alumnado y, por tanto, su autenticidad. La coherencia entre el autoconcepto y la experiencia es una condición favorable para que se desarrolle una autoestima estable y la disposición al diálogo, valores que son fundamentales para la relación democrática.

En segundo lugar, la teoría sociocognitiva de Bandura (1997) aporta el constructo de la autoeficacia, que puede ser definido como aquello que nos hace creernos capaces de organizar y de llevar a cabo acciones. La evidencia muestra que una adolescencia con alta autoeficacia presenta rasgos típicos como la persistencia, la baja disrupción y la disposición a participar, por ejemplo, en los procesos de deliberación escolar (Caprara *et al.*, 2011). La identidad, en definitiva, contiene un autoconcepto coherente, una autoestima sólida y una autoeficacia percibida.

Desde el punto de vista contemporáneo de la formación de la identidad a lo largo de la adolescencia, se concibe este proceso como algo dinámico y dependiente de los factores externos. Nuevos estudios apuntan a que la identidad no se forja en una sola jornada, sino que es una reacción a las experiencias formativas, a las historias y a las validaciones de las

personas concretas que el adolescente tiene a su alrededor (Quiroga *et al.*, 2021). Las instituciones de educación secundaria tienen una gran importancia en este sentido, ya que crean comunidades acogedoras donde los estudiantes pueden sentirse cómodos en la expresión de sus pensamientos y en las que pueden recibir tanto comentarios positivos como negativos sobre sus ideas. Cuando las identidades, las experiencias y los puntos de vista de los estudiantes son valorados, se les trata como personas con derechos y como miembros activos de la sociedad. Adicionalmente, al favorecer el sentido de identidad de los estudiantes, esta acción contribuye a la edificación de una vida democrática pacífica. Así, hallarse a uno mismo en la adolescencia no es un mero ejercicio de pensamiento, sino que también es un deber político, social y ético, en consonancia con la compasión, la justicia y la tolerancia entendida como la forma de comprender nuestro contexto social (Carretero *et al.*, 2024). Se pueden diferenciar tres dimensiones muy significativas: el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia, que consolidan una identidad positiva en la adolescencia. El autoconcepto de una persona es la manera que posee de ver el mundo; la autoestima es la manera de valorarse a sí misma; y la autoeficacia es la percepción de saberse capaz de actuar por uno mismo para determinar objetivos y sortear obstáculos (Bandura, 1997; Rogers, 1959).

Partiendo del desarrollo de la identidad positiva, Lerner (2009) desarrolla el modelo de las 5C del desarrollo adolescente: competencia (*competence*), confianza (*confidence*), conexión (*connection*), carácter (*character*) y cuidado o empatía (*caring*). A través de su articulación, se producen trayectorias evolutivas saludables y una identidad centrada en el compromiso social. La forma en la que un adolescente se siente seguro, motivado o parte de su comunidad escolar está determinada por tales conceptos, que, además, son muy influenciados por las evaluaciones que los adolescentes tienden a hacer de sí mismos.

Sin embargo, los estudios recientes han evidenciado que la autoestima y la manera en la que los adolescentes se valoran a sí mismos tienen un efecto realmente grande en la salud mental y en la disposición a la convivencia democrática. La estabilidad emocional, la tolerancia a la frustración y la gestión del conflicto son símbolos de salud en la autovaloración de los adolescentes (Salmon y Ayala, 2021), cuyo resultado es un centro escolar más feliz y activo. Las cualidades que se fortalecen en escuelas que tienen como prioridad la confianza, la valoración y el desarrollo de la participación contribuyen a la

formación de personas comprometidas, reflexivas y que buscan el bien común. De esta manera, el hecho de impulsar la construcción de una fuerte identidad en la educación secundaria es una manera ética y pedagógica de beneficiar a los estudiantes.

A partir de estas aportaciones, la literatura especializada permite sistematizar el estudio de la identidad positiva en tres ejes de análisis: el enfoque psicosocial clásico, las tendencias actuales enfocadas en la construcción contextual de la identidad y las dimensiones estructurales que esta comporta. Este proceso de sistematización permite explicar el fenómeno de la identidad a lo largo del desarrollo de la adolescencia.

1.1.1. Enfoque psicosocial clásico

Para el enfoque psicosocial clásico, tradicionalmente representado por el propio Erikson (1968), la adolescencia implica ir llegando a la resolución de la crisis de identidad frente a la confusión de roles, de modo que el sujeto iría consolidando una serie de compromisos personales, vocacionales y morales. Más tarde, Marcia (1980) operacionalizó dicha propuesta mediante los estados de identidad: logro, moratoria, difusión y exclusión, entendidos a través de los niveles de exploración frente al compromiso. Desde este enfoque clásico, la identidad positiva se asocia con la resolución adecuada de la crisis evolutiva, lo que implica coherencia interna, autonomía progresiva y capacidad de asumir responsabilidades sociales. En consecuencia, la escuela no es un escenario neutro, sino un espacio donde se facilita o se obstaculiza la consolidación identitaria mediante prácticas de reconocimiento, participación y orientación.

1.1.2. Otras perspectivas del enfoque psicosocial

Las ópticas contemporáneas de la identidad superan el enfoque clásico, al definirla como un conjunto de aspectos que, además, se sostiene en la producción narrativa y contextualizada. En estos últimos estudios se señala que la identidad, lejos de ser definitiva, se presenta como un proceso que se restablece constantemente según determinadas situaciones sociales.

Vignoles *et al.* (2011) proponen un modelo integrador que entrelaza la identidad personal, social y cultural; la identidad positiva, para estos autores, no sería solamente la coherencia interna, sino la integración reflexiva de muchas pertenencias en contextos plurales.

La teoría de la identidad social formulada por Tajfel y Turner (1979) introduce un componente que hay que considerar: el autoconcepto se construye, en parte, con la pertenencia a grupos significativos. En el ámbito escolar, la pertenencia va asociada con la autoestima y con la disminución de las conductas antisociales. Es decir, cuando el estudiante se reconoce como perteneciente y válido en su comunidad educativa, tendrá más interés por respetar las normas y por ayudar.

Finalmente, el modelo del desarrollo positivo adolescente de Lerner (2009) considera que la identidad se fortalece cuando hay congruencia entre los recursos personales y los contextuales. Esto se da a través de la confluencia de competencia, confianza, conexión, carácter y preocupación por los demás, donde posiblemente encuentre su cauce adecuado la contribución social, entendida como la participación activa de los jóvenes en la comunidad.

Desde esta mirada de la actualidad, la identidad positiva no se reduce únicamente a un fuerte sentido de responsabilidad personal, sino que se aproxima a un compromiso cívico y de responsabilidad democrática con su entorno.

1.2. Dimensiones estructurales de la identidad positiva

La identidad positiva puede ser analizada a partir de dimensiones estructurales entrelazadas, lo que permite comprender su magnitud.

1.2.1. Dimensión intrapersonal

Se relaciona con el concepto de uno mismo, la autoestima y la autoeficacia. Rogers (1959) establece que una identidad bien formada es el resultado de experiencias de aceptación y autenticidad. La autoestima se desarrolla cuando el sujeto percibe una coherencia entre la experiencia interna y la validación externa. Por su parte, Bandura (1997) introduce el término de autoeficacia como uno de los componentes principales del funcionamiento psicológico. Cuando uno tiene creencias sólidas sobre su propia capacidad, se incrementan el esfuerzo necesario para actuar, la regulación emocional y la participación.

1.2.2. Dimensión interpersonal

En esta dimensión, la identidad positiva se consolida mediante los procesos de reconocimiento social. Honneth (1995) propone que el respeto y la valoración son las condiciones para el desarrollo de la autoestima. En contextos escolares donde hay reconocimiento de lo que el estudiante tiene que decir, el sentido de dignidad y de pertenencia se fortalecen.

1.2.3. Dimensión sociopolítica

En la dimensión sociopolítica, la identidad positiva cobra significado democrático en la medida en que está vinculada al ejercicio de derechos y obligaciones. También la UNESCO (2015) menciona que la ciudadanía se vincula con la formación de sujetos deliberantes, que aprenden a respetar la diversidad y a participar en la vida pública, lo que implica generar el espacio para que surjan la identidad positiva, la autoestima y la autoeficacia. Desde esta óptica, la identidad positiva puede considerarse la base subjetiva de la convivencia democrática, ya que integra la seguridad personal, el reconocimiento y el compromiso con el bien común.

1.3. Identidad positiva y su proyección en contextos educativos

La identidad positiva no es un atributo fijo, sino, por el contrario, un proceso psicosocial que depende del medio en el que se desarrolla. Erikson (1968), uno de los autores que más temprano comenzó a desarrollar este campo, sostiene que los adolescentes viven una crisis particular que alude a la identidad frente a la confusión de roles, cuando se percatan de que es necesario ir construyendo un sentido del yo que contenga su historia, sus esperanzas para el futuro y las expectativas que tienen de sus compañeros. Para ello, los adolescentes deben ir buscando información nueva, pero, al mismo tiempo, deben poner en práctica sus propias creencias, roles y aspiraciones. Asimismo, ensayan diversas identidades y comunidades, reflexionando y modificando sus propias ideas a partir de los comentarios de su entorno. Un mal desarrollo de este proceso puede dar lugar a desorientación, dependencia o exhibición de conductas disruptivas, mientras que una buena resolución supondrá un desarrollo adecuado hacia una mayor autonomía y participación social (Papalia *et al.*, 2010).

La cultura, la familia y la educación formal son, según el enfoque psicosocial, los mediadores encargados de capacitar a las personas para que forjen una identidad. Las escuelas, por la diversidad de oportunidades que ofrecen a los estudiantes para el reconocimiento social, la experimentación con los roles y el contacto con los compañeros, se convierten en un espacio privilegiado para la construcción de la identidad.

Cote (2014) añade que, para que los adolescentes se sientan corroborados como seres distintos y capaces, deben contar con espacios que sean estructurados y flexibles, que les permitan un grado de autonomía dentro de los límites del riesgo aceptado y que, a su vez, les den la oportunidad de contribuir a los procesos de toma de decisiones del propio grupo. En estas condiciones puede florecer un fuerte sentido de identidad, el cual resulta valioso para el crecimiento y el desarrollo y, al mismo tiempo, constituye la base de una democracia pacífica. La empatía, la responsabilidad y el respeto por las demás personas se convierten en componentes importantes de la identidad de un estudiante cuando este experimenta el reconocimiento, la validación y el compromiso en su comunidad escolar.

La identidad positiva en los adolescentes consiste, por tanto, no solo en un logro del desarrollo en el ámbito individual, sino que es también un proceso relacional y contextual que se nutre mediante el reconocimiento, la participación y la validación social. Promover la identidad en el ámbito escolar se convierte en una estrategia fundamental para la formación de sujetos autónomos, críticos y comprometidos con la vida en común democrática.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

2.1. Convivencia democrática

La participación, la igualdad, la justicia, la aceptación, la equidad y la dedicación al bienestar social constituyen los fundamentos para la convivencia democrática en la escuela. En lugar de enseñar estos fundamentos separadamente, la Escuela de Profesores del Perú (2024) propone que formen parte de la práctica escolar cotidiana a través de la resolución pacífica de conflictos, la participación del alumnado, el diálogo y los procedimientos deliberativos, entre otros. De esta manera, la convivencia escolar justa y valiosa se promueve mediante la elaboración de normas en el seno de la comunidad educativa, a partir de un proceso de consenso entre docentes y estudiantes. En el aula, los estudiantes aprenden a ser ciudadanos éticos al enlazar conceptos abstractos con ejemplos del mundo real.

Desde la filosofía pragmatista, Dewey (1916) sostiene que la democracia es más que un modo de gobernar; es un modo de vida basado en la experiencia y la participación. En la escuela, esto significa que la democracia no se enseña de forma teórica, sino que se aprende practicándola a través de procedimientos deliberativos, procesos de toma de decisiones grupales y la resolución dialógica de conflictos.

Por el lado de la teoría deliberativa, Habermas (1999) sostiene que la legitimidad democrática no está basada en la razón en sí misma, sino que es consecuencia de procesos comunicativos en los que los participantes argumentan en condiciones de igualdad. Trasladado al contexto escolar, esto exige generar espacios donde la voz estudiantil verdaderamente se reconozca y no sea, por el contrario, meramente simbólica.

Organismos internacionales como la UNESCO (2015) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) han señalado que la convivencia democrática requiere la participación activa del alumnado, una cultura de los derechos humanos, la gestión pacífica de los conflictos, así como la inclusión y el reconocimiento de la diversidad.

2.1.1. Características estructurales de la convivencia democrática

La vida en democracia en las escuelas va más allá de los principios normativos, concretándose en condiciones estructurales medibles y verificables, vinculadas con la organización escolar. La literatura científica destaca hasta cuatro dimensiones relevantes de la vida democrática y, en consecuencia, de su impacto en el proceso formativo:

a. Participación significativa: Una revisión de la literatura científica (*Educational Research Review*) muestra que la participación del alumnado en la elaboración de normas y en las decisiones escolares se relaciona con el incremento de los niveles de compromiso académico y con la disminución de las conductas disruptivas. A partir de esto, se puede profundizar en algunos aspectos de la dimensión psicológica de la participación democrática. Los estudios sobre este tema permiten inferir que la intervención activa de los adolescentes en las decisiones de la escuela ayuda a desarrollar un mayor sentido de agencia y de compromiso con la institución (Mitra, 2007). Por ello, es posible analizar estos resultados como la clave que aportan Caprara *et al.* (2011), quienes reportan que la autoeficacia cívica es un buen predictor de la futura participación política y social. En esta dirección, la experiencia escolar democrática no solo mejora el clima institucional, sino que consolida la percepción de la competencia personal, una de las dimensiones que marca la identidad positiva.

b. Sentido de pertenencia escolar: Desde las dimensiones del concepto de reconocimiento social, el sentido de pertenencia excede la mera dimensión del afecto. Existen investigaciones longitudinales que indican que los estudiantes que presentan sentimientos de aceptación y de valoración tienen mayores niveles de bienestar psicológico, y que la incidencia de conductas disruptivas es menor (Allen *et al.*, 2018). Según la teoría del reconocimiento de Honneth (1995), estos hallazgos pueden entenderse como un modo de expresión de los tipos de relaciones intersubjetivas que se crean por el hecho de que el sujeto goce de dicha validación social. Así, la pertenencia escolar se transforma en la condición estructural para el desarrollo de una identidad positiva, fundamentada en la reciprocidad del reconocimiento.

c. Clima escolar inclusivo: Un clima de equidad y reconocimiento favorece la regulación emocional y la cooperación (Thapa *et al.*, 2013). Dichos hallazgos respaldan la

tradición pragmatista de Dewey (1916), quien afirmaba que la democracia es una forma de vida basada en las experiencias vividas. Por consiguiente, un clima inclusivo no solo articula normas de convivencia, sino que también fomenta disposiciones morales y sociales implicadas en la construcción identitaria del alumno.

d. Liderazgo compartido: La distribución del liderazgo refuerza la responsabilidad colectiva y la cohesión institucional (Harris, 2014). Como beneficios contrastados, la evidencia empírica muestra que las escuelas con una cultura democrática presentan:

- Menor prevalencia de acoso escolar (*bullying*).
- Mayor autorregulación emocional.
- Mayor rendimiento académico.
- Mayor participación cívica y democrática.

Las investigaciones longitudinales indican que los adolescentes que participan en procesos escolares deliberativos desarrollan una mayor eficacia política y compromiso cívico en la edad adulta (Finlay *et al.*, 2010). Estos resultados están en consonancia con la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1999), quien plantea que la legitimidad democrática surge a partir de procesos argumentativos bajo condiciones de igualdad. La evidencia en el ámbito escolar sugiere que los procesos deliberativos no solo fortalecen las competencias discursivas, sino que además permiten al alumno experimentar el reconocimiento público de su voz, lo cual resulta clave para la formación de una identidad cívica positiva.

e. Obstáculos estructurales: Sin embargo, la convivencia democrática se enfrenta a diversas problemáticas:

- Cultura escolar autoritaria.
- La participación entendida como un símbolo sin poder real.
- Desigualdades sociales y estructurales.
- Sobrecarga del currículo que anula las cuestiones deliberativas.

- Falta de formación docente en la gestión democrática.

La literatura señala que cuando la participación no es legítima, puede provocar una postura de indiferencia política en los alumnos (Biesta, 2011). En el contexto de América Latina, investigaciones recientes demuestran que la violencia estructural y la desigualdad social son determinantes en la eficacia de los proyectos democráticos implementados en las escuelas (Murillo y Hernández, 2014).

Se ha evidenciado que la puesta en práctica del liderazgo distribuido —un tipo de racionalidad organizativa que postula que la administración, los profesores, los estudiantes y las familias deben aliarse para alcanzar objetivos comunes— genera un aumento en el sentido de pertenencia y en el compromiso de los estudiantes y sus familias con la vida escolar (Murillo, 2012). Organizaciones como la OEI y la UNESCO han desarrollado, promocionado e impulsado esta estrategia como una parte importante en la creación de entornos democráticos e inclusivos.

Asimismo, los planes de convivencia democrática en las escuelas secundarias peruanas validan cómo los proyectos que promueven una cultura escolar democrática, a través de métodos de resolución de conflictos, la formación del profesorado y la participación del alumnado, mejoran notablemente el clima escolar (Romero Peralta, 2018). Las experiencias nacionales expuestas encuentran apoyo en investigaciones internacionales que prueban que la participación significativa de los estudiantes fortalece el sentido de pertenencia y mejora el clima escolar. Por ejemplo, el estudio de Allen *et al.* (2018) señala que la pertenencia escolar constituye un predictor del bienestar psicológico y de la reducción de la agresividad.

De esta manera, la convivencia democrática no solo representa un ideal normativo, sino una condición estructural indispensable para el desarrollo socioemocional.

2.2. Ciudadanía activa y formación ciudadana

El conocimiento de los derechos y de las funciones que se deben ejercer como ciudadanos no es más que el punto de partida; la ciudadanía activa pasa por cultivar hábitos de participación, de pensamiento crítico y de dedicación comunitaria en situaciones reales. Esta

etapa del ciclo educativo tiene un rol fundamental en la formación de los jóvenes para que se conviertan en ciudadanos activos en la sociedad.

El modelo de aprendizaje-servicio es una de las maneras en que los estudiantes vinculan lo aprendido dentro del aula con lo que podrán realizar en la comunidad. Los estudiantes ponen en práctica lo aprendido en pro de la sociedad, lo cual, tal y como indica Iberico (2013), contribuye a desarrollar virtudes cívicas como la responsabilidad y la unidad, pero también a conseguir que desarrollen un gran sentido de pertenencia hacia su entorno.

Soto (2025) hace eco de esta postura al revisar el estado de la educación para la ciudadanía en las escuelas secundarias y concluir que el aprendizaje basado en la resolución de problemas, los proyectos cooperativos y las metodologías participativas son determinantes para motivar al estudiante a desarrollar un pensamiento crítico y responsable como ciudadano.

Las metodologías participativas descritas no funcionan de forma independiente, sino que se afianzan en marcos éticos y deliberativos que fundamentan la educación para la ciudadanía en la contemporaneidad. En esta línea, Cortina (2000) sostiene que la educación cívica ha de orientarse hacia la construcción de ciudadanos responsables y solidarios; por su parte, Habermas (1999) afirma que la competencia comunicativa es la esencia de la legitimidad democrática. En consecuencia, la educación ciudadana conlleva crear espacios escolares donde el diálogo argumentado de contenidos y el reconocimiento entre las partes sean una práctica habitual en la escuela.

Desde la psicología política, la autoeficacia cívica es un predictor de la participación ciudadana en un rol activo. Según las investigaciones de Caprara *et al.* (2011), la creencia en la propia capacidad para influir sobre el ámbito político es un predictor del compromiso cívico. La evidencia empírica avala la práctica de metodologías de alto impacto como el aprendizaje-servicio, los proyectos colaborativos, el aprendizaje basado en problemas sociales, los debates deliberativos, entre otros; estas estrategias fortalecen el proceso educativo mediante la participación y el compromiso cívico y social.

Desde el punto de vista del desarrollo moral y de la ciudadanía, el aprendizaje con compromiso social es un tipo de educación que promueve el desarrollo de competencias académicas y que, por otro lado, favorece dimensiones identitarias y éticas. Una serie de

investigaciones publicadas en la revista *Journal of Adolescent Research* muestran que la participación en experiencias de servicio comunitario favorece la empatía, la construcción de identidades cívicas y el sentido de la vida (Yates y Youniss, 1996).

Estas evidencias concuerdan con la teoría del reconocimiento de Honneth (1995), la cual postula que la identidad se forma en relaciones interpersonales en las cuales el sujeto experimenta validación social. En este sentido, el aprendizaje con compromiso social puede ser interpretado como una práctica pedagógica que genera espacios de reconocimiento recíproco entre el estudiante y el contexto, lo que, a su vez, fortalece su autoeficacia, su autoestima moral y, al mismo tiempo, su práctica de la ciudadanía. La ciudadanía activa se genera cuando el estudiante:

- Se siente competente (autoeficacia).
- Se siente parte de un grupo (pertenencia).
- Siente que participa de una manera real.

2.3. Dimensiones estructurales de la convivencia democrática

La idea de convivencia democrática en el ámbito escolar conforma un constructo multidimensional a partir de las dimensiones participativa, relacional, normativa, institucional y formativa del desarrollo ciudadano. Las fuentes analizadas coinciden en que no se trata solo de regular las conductas o de reducir los conflictos que puedan producirse, sino que es preciso estructurar un espacio educativo que fije disposiciones democráticas permanentes (Biesta, 2011; Thapa *et al.*, 2013).

Desde la filosofía pragmática, Dewey (1916) defendió que la democracia debería tomarse como un modo de vida anclado en la experiencia en común, entendiendo que participar y cooperar es una práctica orientada a la formación. Esta idea ha sido recuperada por enfoques contemporáneos que entienden la escuela como un micromundo público donde se ejercitan formas democráticas de interacción (Biesta, 2011). De la misma manera, desde la teoría deliberativa, Habermas (1999) ha defendido que la legitimidad democrática es el resultado de todo proceso comunicativo que se realiza en condiciones de igualdad

argumentativa. Trasladado al ámbito escolar, esto significa que la convivencia democrática implica la existencia de estructuras para la participación genuina, el intercambio argumentado y el reconocimiento de la pluralidad.

A nivel empírico, revisiones sistemáticas sobre clima escolar publicadas en revistas indexadas en la *Web of Science* evidencian que los entornos escolares caracterizados por la participación del alumnado, las relaciones respetuosas y las normas consensuadas presentan mejores indicadores de bienestar, menor violencia y mejor rendimiento académico (Thapa *et al.*, 2013). Asimismo, los estudios longitudinales sobre la participación juvenil demuestran que la experiencia democrática escolar predice el compromiso cívico y la eficacia política en la adultez (Finlay *et al.*, 2010).

Desde la óptica del reconocimiento social, Honneth (1995) ha proporcionado un marco explicativo fundamental al defender que la identidad se edifica en las relaciones intersubjetivas donde el sujeto se encuentra validado moral y socialmente. Este enfoque ha sido retomado por las investigaciones orientadas a la pertenencia escolar, las cuales evidencian que el reconocimiento institucional es un predictor significativo del bienestar psicológico y de la reducción del comportamiento disruptivo (Allen *et al.*, 2018).

A nivel organizativo, las indagaciones acerca del liderazgo distribuido han demostrado que las instituciones educativas que desarrollan estructuras colaborativas y de corresponsabilidad institucional obtienen una mayor cohesión y sostenibilidad en sus proyectos democráticos (Harris, 2014). En esta línea, agencias internacionales como la UNESCO (2015) afirman que la convivencia democrática requiere institucionalizar una cultura de derechos humanos, inclusión y justicia restaurativa.

En su conjunto, estas aportaciones permiten entender la convivencia democrática como un ecosistema formativo complejo en el que se entrelazan prácticas pedagógicas, estructuras institucionales y procesos psicológicos. En lugar de ser una variable unidimensional, se constituye como una trama de dimensiones interdependientes que articulan la participación genuina, el reconocimiento relacional, la normatividad consensuada y una ciudadanía activa.

2.3.1. Dimensión participativa

La dimensión participativa es el eje operativo de la convivencia democrática. En la línea de la tradición pragmatista, Dewey (1916) consideraba que esta forma de vida, entendida democráticamente, está vinculada a una experiencia que necesariamente se organiza a través de la vivencia compartida y la cooperación social. En la escuela, esto supone que los alumnos no solo se familiarizan con la democracia, sino que deben ser sujetos activos en el ejercicio diario de la misma.

Desde la teoría deliberativa, Habermas (1999) defiende que la legitimidad democrática, a diferencia de la democracia de la que se ocupaba Dewey, parte del intercambio comunicativo en condiciones de igualdad. Llevado al entorno escolar, esto supone la creación de espacios en los que la voz del alumnado tenga un impacto real en la toma de decisiones y no se reduzca a una participación puramente simbólica.

Los estudios empíricos han encontrado que la participación significativa incrementa el compromiso escolar y reduce las conductas disruptivas, al tiempo que aumenta la autorregulación (Mitra, 2007). Asimismo, los estudios longitudinales han evidenciado que los adolescentes que participan en procesos deliberativos muestran una mayor eficacia política y participación cívica en la adultez (Finlay *et al.*, 2010). De este modo, la participación escolar se convierte en un predictor de la ciudadanía activa futura.

No obstante, la literatura advierte que la mera participación formal puede provocar frustración y cinismo político (Biesta, 2011), lo que pone de relieve la importancia de garantizar la autenticidad y la corresponsabilidad en los procesos democráticos escolares.

2.3.2. Dimensión relacional o de reconocimiento

La convivencia democrática se articula mediante relaciones interpersonales fundadas en el respeto, la dignidad y la reciprocidad. Honneth (1995), desde la teoría del reconocimiento, afirma que la identidad individual se construye en situaciones de intersubjetividad en las que el sujeto es reconocido en todos sus niveles (afectivo, jurídico y social). El reconocimiento en el mundo escolar aparece en forma de trato considerado, en la inclusión de la diversidad y en la validación de la voz de los estudiantes. El clima escolar ha sido ampliamente investigado, y se concluye que un clima inclusivo predice el bienestar

psicológico de los aprendices, una mayor motivación académica y una menor prevalencia de la violencia (Thapa *et al.*, 2013).

Asimismo, estudios recientes sobre el sentido de pertenencia muestran que los estudiantes que se sienten aceptados y valorados presentan niveles menores de ansiedad y un mayor compromiso (Allen *et al.*, 2018). El sentido de pertenencia operaría como un mecanismo psicológico que vincula al adolescente a una comunidad moral compartida.

En contextos latinoamericanos, los estudios de Murillo y Hernández-Castilla (2014) demuestran que la equidad y el reconocimiento forman parte de las condiciones necesarias para el establecimiento de la justicia escolar, particularmente en entornos de desigualdad estructural.

2.3.3. Dimensión normativa-institucional

La convivencia democrática no se fundamenta solo en las actitudes individuales, sino que responde a estructuras organizacionales que la sostienen. La integralidad de esta dimensión hace alusión a normas acordadas, mecanismos de resolución pacífica de conflictos y un liderazgo distribuido.

El liderazgo distribuido, que Harris (2014) define como "un modelo en el que la responsabilidad de la institución debe mejorar siendo compartida al máximo entre todos los actores implicados en el proceso", establece la importancia de generar una cultura de corresponsabilidad entre los directivos y los docentes, y también entre los docentes y los alumnos. El liderazgo compartido ha permitido mejorar la cohesión de los centros educativos y se ha comprobado que contribuye a sostener los proyectos democráticos.

Desde esta perspectiva, organizaciones internacionales como la UNESCO (2015) han argumentado que la convivencia democrática debe considerarse una cultura de derechos, participación y justicia restaurativa. Si la normativa escolar tiene su origen en procesos participativos, los alumnos logran una mayor interiorización de las normas y un mayor compromiso con los acuerdos.

Sin embargo, la literatura advierte que una estructura jerárquica rígida y una cultura escolar autoritaria pueden ser impedimentos importantes para la puesta en práctica de modelos democráticos (Murillo y Hernández, 2014).

2.3.4. Dimensión formativa o cívica

Finalmente, la convivencia democrática posee una dimensión formativa orientada al desarrollo de competencias ciudadanas y disposiciones cívicas estables. De acuerdo con la ética cívica de Cortina (2000), la educación debe formar ciudadanos responsables y solidarios, comprometidos con la deliberación y la acción en favor del bien común. Desde la psicología política, la autoeficacia política resulta ser un predictor relevante del compromiso ciudadano, el cual es reforzado por la competencia social (Caprara *et al.*, 2011). Artículos de la revista *Journal of Adolescent Research* explicitan los efectos de las experiencias de aprendizaje-servicio en el desarrollo de la empatía, la identidad cívica y el sentido de propósito (Yates y Youniss, 1996), así como la posibilidad de articular la teoría y la práctica en situaciones reales de participación comunitaria.

Así las cosas, la convivencia democrática no es una mera regulación de comportamientos escolares, sino que forma sujetos con conciencia ética y un compromiso social y ciudadano estable en el tiempo.

La convivencia democrática es, en definitiva, la condición estructural para que haya ciudadanía activa. Mientras la convivencia democrática organiza las relaciones escolares en un marco de participación, reconocimiento y deliberación, la ciudadanía activa representa la disposición por parte del estudiante para comprometerse con el bien común. Ambas dimensiones se refuerzan mutuamente; no existe ciudadanía activa sin experiencias escolares democráticas.

CAPÍTULO III: RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD POSITIVA Y CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

3.1. Relación entre identidad positiva y convivencia democrática desde enfoques educativos actuales

La adolescencia es un momento importante para la constitución de la identidad personal, ya que se identifica como una etapa en la cual el individuo comienza a formar la historia de sí mismo, a evaluarla y a determinar su importancia en la sociedad. La identidad positiva — que comprende una identidad madura, caracterizada por la exploración de alternativas y por el compromiso hacia objetivos o valores personales— parece presentar una relación significativa con las formas de participación cívica y social en la adolescencia (Marcia, 1980; Yates y Youniss, 1996).

Una investigación reciente corroboró que los adolescentes italianos que se sentían "estables" en su identidad personal se mostraban más proclives a realizar trabajos de voluntariado y a tener más fe en su capacidad para modificar su comunidad que aquellos que no eran capaces de identificarse como individuos "estables". De forma similar, Crocetti *et al.* (2012) hallaron una correlación positiva entre los procesos de descubrimiento de la identidad, el compromiso en la identificación y los comportamientos de participación (tanto pasados como futuros), así como en la expresión del deseo de contribuir a la comunidad.

Esta relación entre la identidad y el comportamiento de convivencia democrática también ha sido corroborada por investigaciones más amplias sobre el vínculo entre los estilos de identidad y el desarrollo positivo de los jóvenes. En la misma línea, existe una serie de investigaciones que utilizan el modelo de las "cinco C" (competencia, confianza, carácter, conexión y cuidado/preocupación) y demuestran que los adolescentes con estilos de identidad orientados a la exploración de información obtienen mayores puntuaciones en relación con los indicadores del desarrollo positivo de la juventud y del compromiso cívico. Por otro lado, los estilos de identidad evitativos se asocian a niveles reducidos de participación social (Crocetti *et al.*, 2014). De este modo, para reforzar la cooperación democrática, los aspectos que afectan el ambiente escolar tienen una importancia

equiparable a la de los propios procesos de identificación de los estudiantes. Tzankova *et al.* (2021) hallaron que las actitudes cívicas, las creencias democráticas y la predisposición de los estudiantes a involucrarse en acciones colectivas se correlacionaban positivamente con el ambiente escolar y con las prácticas educativas promovidas por la voz del alumnado, la equidad y las oportunidades relevantes de participación escolar.

Mediante estas experiencias de convivencia democrática, los estudiantes pueden apropiarse de elementos de agencia y de finalidad como ciudadanos, así como asimilar la convivencia democrática por medio de normas como el respeto, el intercambio de ideas o el trabajo conjunto. Por su parte, las investigaciones en el ámbito del desarrollo socioemocional y el clima escolar aportan datos que indican que los estudiantes reportan mayores niveles de eficacia política cuando experimentan un sentido de pertenencia a la escuela.

Siegel *et al.* (2025), al analizar los datos de una encuesta postelectoral en los Estados Unidos, corroboraron que los estudiantes que recordaban un clima escolar en un contexto democrático, donde se sentían escuchados y podían participar en la toma de decisiones, eran más propensos a tener una mejor percepción de su eficacia política, lo cual supone un aspecto clave para que sean ciudadanos activos.

En definitiva, estos hallazgos avalan la hipótesis de que la convivencia democrática y la identidad son procesos interdependientes. En efecto, un clima escolar democrático pone a disposición del estudiante las experiencias necesarias para la adquisición de actitudes y habilidades de participación en cuanto a la implicación en prácticas sociales y comunitarias. Esta relación indica que las instituciones educativas que contemplen la identidad positiva y la convivencia democrática podrían resultar especialmente fructíferas para la formación de adolescentes con capacidades cívicas y sociales sólidas.

3.2. Implicaciones educativas entre la identidad positiva y la convivencia democrática

La relación existente entre la identidad positiva y la convivencia democrática es de enorme peso educativo, ya que no puede llevarse a cabo de manera aislada, sino en contextos escolares y sociales que permitan crear espacios para la participación, la reflexión y la

práctica de los valores propios de una vida democrática. Las evidencias apuntan hacia los adolescentes que experimentan contextos escolares solidarios, inclusivos y participativos, quienes muestran el desarrollo de una identidad positiva y de una competencia cívica más pronunciada (Jankowska y Wiium, 2023). Es decir, las prácticas educativas deben incluir procedimientos que favorezcan la convivencia democrática y, a la vez, promuevan la identidad personal.

Los estudiantes pueden beneficiarse enormemente de las experiencias de aprendizaje con compromiso social que integran la enseñanza en el aula con la participación en la comunidad real. Dichas experiencias permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus valores y fortalezas personales mientras se involucran en la mejora de su comunidad, lo que fortalece la identidad y la competencia democrática (Pantazidis y Pechtelidis, 2025).

Por ejemplo, la planificación de proyectos que permitan abordar temáticas de importancia local —como campañas de cuidado del medio ambiente o programas de apoyo a personas vulnerables— otorga a los adolescentes la oportunidad de practicar el liderazgo, la colaboración y la toma de decisiones, lo que fomenta el sentido de responsabilidad personal y una autoestima positiva (Tzankova *et al.*, 2021).

3.3. Estrategias para fomentar la identidad positiva y la convivencia democrática

Se debe otorgar un peso considerable a aquellas estrategias educativas cuya premisa sea favorecer en los estudiantes el desarrollo de la competencia social y emocional. Además de fortalecer la cohesión social y promover un clima escolar favorable, estas estrategias deben enseñar a los estudiantes a ser más asertivos en su comunicación, a resolver conflictos de manera pacífica, a poner en práctica la empatía y a trabajar conjuntamente. Esto permitirá que desarrollen un fuerte sentido de sí mismos y configuren sus habilidades para regular sus emociones y establecer relaciones interpersonales saludables (Tapia Salinas y Robles Ortiz, 2017). Tales competencias son necesarias para que participen de forma activa en las prácticas democráticas de la escuela y de la comunidad.

La formación de los educadores también es relevante. El ámbito de la educación demanda estrategias didácticas que favorezcan el debate en el aula, la toma de decisiones en

grupo y el respeto por los diferentes puntos de vista (Cusihuamán Bellido, 2024). Ante ello, los estudiantes parecen hacerse más visibles cuando el conjunto de sus profesores aplica técnicas democráticas en el aula y brinda un espacio seguro para su desarrollo social y emocional (Siegel-Stechler *et al.*, 2025).

3.4. Métodos pedagógicos para fomentar la identidad positiva y la convivencia democrática

Los métodos educativos más eficaces son los integradores, que no solamente abarcan la enseñanza en el aula, sino que agrupan también el servicio a la comunidad y la autorreflexión en torno a temas éticos.

En el planteamiento de Pantazidis y Pechtelidis (2025), estas experiencias contribuyen a que los niños construyan una identidad saludable, fortalezcan su confianza y el sentido de comunidad, además de comprender cómo opera la democracia en el mundo real y cómo resolver los problemas sociales. Esta visión va en la línea de la concepción de la educación como experiencia activa según Dewey (1916), quien defendió que la escuela debería funcionar como una comunidad democrática en miniatura donde los estudiantes aprenden participando, deliberando y asumiendo responsabilidades reales.

De la misma manera, el enfoque del desarrollo psicosocial establece que la adolescencia supone un periodo de singular importancia en el proceso de consolidación de una identidad madura, en la que se unen la exploración y el compromiso con las creencias personales y sociales (Marcia, 1980). Cuando las instituciones educativas generan espacios de diálogo y promueven la participación estudiantil, se favorecen procesos de exploración identitaria que fortalecen el sentido de pertenencia y de compromiso social.

Asimismo, la teoría de la identidad social abordada por Tajfel y Turner (1979) nos permite entender que la convivencia democrática no solamente depende de las normas formales, sino que la construcción de identidades es también un medio inclusivo de convivencia.

En esta línea, metodologías como el aprendizaje con compromiso social, los debates estructurados, los proyectos colaborativos y la mediación escolar ayudan a que los

estudiantes desarrollen habilidades de cooperación, empatía y resolución pacífica de conflictos.

Así pues, es necesaria una intervención educativa integral que contemple metodologías de aprendizaje activo, una educación socioemocional, la práctica de la participación efectiva de los estudiantes y una formación cualificada del profesorado, orientada a cultivar identidades positivas relacionadas con la convivencia democrática. Esto ayuda a los estudiantes a desarrollar un fuerte sentido de sí mismos, a la vez que entienden los principios democráticos e interiorizan el compromiso de ser ciudadanos de una sociedad democrática, activa, crítica y orientada al bien común.

3.5. Obstáculos y factores que inciden en la identidad positiva y la convivencia democrática

Desarrollar una identidad positiva y, al mismo tiempo, ofrecer una experiencia de convivencia democrática en la adolescencia no resulta fácil. Diferentes autores, como Rodríguez (2018), consideran que hay elementos internos y externos que pueden entrar en conflicto con este propósito, los cuales pueden condicionar tanto la autovaloración del alumnado como la propia participación democrática.

Por su parte, las condiciones del entorno escolar también pueden influir en el proceso. Las posibilidades de los adolescentes para llevar la democracia a la práctica se ven limitadas por el clima autoritario de las escuelas, la ausencia de espacios para el debate, la falta de participación de los estudiantes en las decisiones que les afectan y, por último, un clima poco inclusivo (Cusihuamán Bellido, 2024).

La democracia en el aula es un concepto muy escaso en las escuelas peruanas; de acuerdo con diversas investigaciones actuales, Tume Chunga (2024) menciona que los estudiantes no tienen tantas oportunidades para dejar huella y que las normas de participación no se aplican de forma coherente. La identidad positiva y el desarrollo cívico de los adolescentes reciben influencias sociales, familiares y de otras variables externas. La interiorización de los principios democráticos y el correcto desarrollo del sentido de uno

mismo pueden verse obstaculizados por la exclusión social, la desigualdad socioeconómica y la falta de modelos positivos de ciudadanía.

La autoestima, la participación cívica y la percepción de la propia capacidad de acción de los adolescentes se ven mermadas por el hecho de no sentirse parte de la escuela ni de la comunidad (Siegel *et al.*, 2025). En este marco, la formación de la personalidad se entiende como una etapa más dentro de un mismo proceso de desarrollo. Asimismo, se asume que cuando los estilos de afrontamiento son ineficaces y existen baja autoestima o carencia de habilidades socioemocionales, la capacidad de los estudiantes para actuar positivamente en entornos democráticos se ve limitada. La investigación en desarrollo socioemocional ha corroborado que la falta de competencias como la empatía o la comunicación asertiva contribuye a generar relaciones escolares conflictivas y percepciones de una escuela poco democrática (Tapia Salinas y Robles Ortiz, 2017).

Por último, la investigación resalta que otro componente importante es la falta de integración de la educación cívica en la malla curricular. Pantazidis y Pechtelidis (2025) postulan que los niños tienen dificultades para construir una identidad centrada en la participación social y para adquirir competencias cívicas adecuadas, dado que las lecciones sobre democracia y principios cívicos son fragmentadas, superficiales o no están conectadas con experiencias del mundo real.

Así pues, a la luz de este conjunto de retos, resulta indudable la necesidad de intervenir en múltiples niveles (en el aula, en el hogar y en la comunidad). Se requiere una combinación de estrategias que incluyan el aprendizaje socioemocional, la participación activa en el aula y oportunidades reales de poner en práctica la democracia para desarrollar una identidad positiva y una convivencia democrática.

3.6. Sugerencias para promover identidades saludables y la convivencia pacífica

La combinación de aprendizaje activo, participación y reflexión ética en las prácticas pedagógicas de la educación secundaria es de suma importancia para el fomento de la identidad positiva y la convivencia democrática. Entre las estrategias más importantes, se recomienda el aprendizaje cooperativo y otras formas de pedagogía participativa y

colaborativa que incitan a los alumnos a crear grupos con metas compartidas, a dividir tareas y a practicar la toma de decisiones conjunta. Estas metodologías fomentan la identidad personal y las competencias sociales necesarias para la convivencia democrática (Johnson y Johnson, 2016).

Otra recomendación fundamental es generar espacios de deliberación y diálogo crítico. Actividades como los debates estructurados, los círculos de discusión o los diálogos intergrupales permiten al alumnado expresar sus opiniones, escuchar las de otras personas y construir consensos. Esto contribuye a fomentar la empatía, la tolerancia a la diversidad y las capacidades para solucionar conflictos de forma pacífica, a la vez que permite a los adolescentes reforzar su identidad y sus valores democráticos.

También conviene relacionar el aprendizaje con la comunidad y la esfera pública. La pedagogía de la esfera pública revela cómo el alumnado participa en actividades comunitarias, en discusiones públicas y en proyectos sociales mientras experimenta la democracia como una práctica real. Esto contribuye a desarrollar el sentimiento de responsabilidad, de pertenencia y de compromiso con el bienestar colectivo.

A su vez, hay que fomentar un clima escolar inclusivo y de respeto por la diversidad, garantizando que todas las personas tengan la sensación de ser valoradas y escuchadas. Las estrategias de inclusión permiten que se reconozcan y respeten las distintas identidades y experiencias del alumnado, lo que refuerza la autoestima, el sentido de pertenencia y la disposición para participar activamente en la vida democrática de la escuela (Sapkota y Niure, 2024).

Por último, resulta conveniente implementar proyectos de aprendizaje significativos y contextualizados, como las actividades basadas en casos de la vida real o la investigación-acción. Todo ello resulta fundamental gracias a la conexión de los intereses personales del alumnado con el bien común. Esta vinculación consolida la identidad de los estudiantes como agentes activos y responsables, al tiempo que promueve las capacidades de resolución de problemas, cooperación y participación democrática.

CONCLUSIONES

1. La constitución de una identidad positiva resulta imprescindible a la hora de fomentar una convivencia democrática. A través de la autoestima, el autoconcepto y el sentido de pertenencia en la escuela, los adolescentes muestran mayores niveles de participación, respeto entre compañeros e interés por resolver conflictos pacíficamente. Una práctica de aula que reafirma los valores propios de un modelo educativo más inclusivo y democrático (Erikson, 1968; Crocetti et al, 2012).
2. Las estrategias de aprendizaje activo e interactivo son necesarias para promover la cooperación democrática en el aula. Mediante el uso de metodologías basadas en la ciudadanía activa, el aprendizaje socioemocional o los proyectos colaborativos, los estudiantes pueden reforzar su identidad y sus competencias cívicas al vivir la democracia (Cortina, 2006; Habermas, 1996; Escuela de Profesores del Perú, 2024).
3. Los obstáculos importantes pueden dificultar las oportunidades de desarrollo de una buena identidad y la convivencia democrática. A partir del MINEDU (2022) y del portal SíseVe (2024), se puede reconocer que la autoestima de los estudiantes y su disposición para la práctica de los derechos y deberes democráticos son obstaculizadas por el acoso escolar, la exclusión social, la violencia escolar y la carencia de oportunidades de participar en la escuela.
4. Los estudiantes se benefician de una educación holística cuando tienen un fuerte sentido de identidad y de convivencia democrática. Schachner *et al.* (2024) y Tume Chunga (2024) confirman que un ambiente escolar placentero, un aprendizaje más significativo, y un desarrollo de ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad son las condiciones que logran los adolescentes que sienten valoradas su opinión y sus capacidades.

5. Las investigaciones revisadas hacen énfasis en las políticas educativas y los enfoques pedagógicos extensos. Las conclusiones de la monografía evidencian que las escuelas secundarias deben seguir trabajando en los cursos de desarrollo personal, ciudadanía y cívica. También, resulta muy importante la participación de los estudiantes en los programas de aprendizaje socioemocional para que desarrollen un fuerte sentido de identidad que les permita vivir en comunidades democráticas, practicando la empatía, la ética y la responsabilidad social (Cortina, 2006; Habermas, 1996; Escuela Peruana de Formación Docente, 2024).

REFERENCIAS

- Allen, K., Kern, M., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13, 158–166.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3>
- Caprara, G., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78–96. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004>
- Carretero, M., Silva, D., y Preisler, C. (2024). Diversidad cultural en Iberoamérica: problemas y desafíos para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (114), 4–7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9304775>
- Chinchay-Huarcaya, J., Tolentino-Quiñones, H., y Bartolomé-Huamán, A. (2021). Políticas de gestión de la convivencia escolar. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(6–1), 412–421. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.900>
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica* (6.ª ed.). TECNOS.
- Cote, J. (2014). *Identity, Formation, Agency, and Culture*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410612199>
- Crocetti, E., Erentaitė, R., & Žukauskienė, R. (2014). Identity Styles, Positive Youth Development, and Civic Engagement in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1818–1828. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0100-4>
- Crocetti, E., Jahromi, P., & Meeus, W. (2012). Identity and Civic Engagement in Adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(3), 521–532. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2011.08.003>
- Cusihuamán, M. (2024). *Estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia democrática en los estudiantes de tercer grado de secundaria de un colegio de Lima* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/14539>
- Defensoría del Pueblo. (2024). *Ante cifras alarmantes de bullying Defensoría del Pueblo presenta estrategia de lucha contra la violencia escolar.*

<https://www.defensoria.gob.pe/ante-cifras-alarmanentes-de-bullying-defensoria-del-pueblo-presenta-estrategia-de-lucha-contra-la-violencia-escolar/>

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Erikson, E. (1968). Identity: Youth and Crisis. *Behavioral Science*, 14(2). W. W. Norton & Company. <https://doi.org/10.1002/BS.3830140209>
- Escuela de Profesores del Perú. (2024). *Fomentando la convivencia democrática en la educación básica: Un enfoque pedagógico para el desarrollo de ciudadanos responsables*. <https://epperu.org/que-es-la-convivencia-democratica/>
- Finlay, A., Wray-Lake, L., & Flanagan, C. (2010). Civic Engagement during the Transition to Adulthood: Developmental Opportunities and Social Policies at a Critical Juncture. En *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 277–305). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch11>
- Habermas, J. (1999). *Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy*. MIT Press.
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483332574>
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
- Iberico, Á. (2013). Fortalecimiento de la formación ciudadana en la escuela secundaria: una propuesta de aprendizaje-servicio. *Educación*, 22(43), 51–70. <https://doi.org/10.18800/EDUCACION.201302.003>
- Jankowska-Tvedten, A., & Wiium, N. (2023). Positive Youth Identity: The Role of Adult Social Support. *Youth*, 3(3), 869–882. <https://doi.org/10.3390/youth3030056>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. *International Journal of Educational Research*, 76, 162–177. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.009>
- Lerner, R. (2009). The positive youth development perspective: Theoretical and empirical bases of a strengths-based approach to adolescent development. En *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 149–163). Oxford University Press.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). Wiley.
- Mitra, D. (2007). Student Voice in School Reform: from Listening to Leadership. En *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (pp. 727–744). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_29

- Murillo, F., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.001>
- Pantazidis, S., & Pechtelidis, Y. (2025). Youth Work in Schools: Pathways to Sustainability, Well-Being and Democratic Communities. *Youth*, 5(2), 52. <https://doi.org/10.3390/youth5020052>
- Papalia, D., Wendkos, S., y Feldman, R. (2010). *Desarrollo humano*. McGraw Hill Interamericana.
- Quiroga, F., Capella, C., Sepúlveda, G., Conca, B., y Miranda, J. (2021). Identidad personal en niños y adolescentes: estudio cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1–26. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4448>
- Rogers, C. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-Centered Framework. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 184-256). McGraw-Hill. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1569786>
- Romero, A. (2018). *Convivencia democrática y participativa en el nivel secundario* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/10421>
- Salmon, P., & Ayala, J. (2021). Implicaciones de la autoestima y el autoconcepto en el bienestar psicológico de los adolescentes españoles. *MLS Psychology Research*, 4(2), 53–69. <https://doi.org/10.33000/MLSPR.V4I2.668>
- Sapkota, M., & Niure, D. P. (2024). Promoting Inclusion through Democratic Education: Strategies and Implications. *ILAM इलाम*, 20(1), 109–118. <https://doi.org/10.3126/ilam.v20i1.67313>
- Saraví, G. (2022). Pertenencia escolar y subjetividad en adolescentes de sectores populares. *Perfiles Educativos*, 44(177), 8–25. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2022.177.60510>
- Siegel-Stechler, K., Hayat, N., y Medina, A. (2025). *A Sense of Belonging and a Positive School Climate Are Key to Building Youth Political Efficacy*. https://circle.tufts.edu/latest-research/sense-belonging-and-positive-school-climate-are-key-building-youth-political?utm_source=chatgpt.com
- Soto, T. (2025). Formación ciudadana en la educación secundaria: enfoques y metodologías. *Llimpi*, 5(1), 12–18. <https://doi.org/10.54943/LREE.V5I1.572>
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole.

- Tapia, R., & Robles, E. (2017). Programa de habilidades sociales y convivencia democrática en estudiantes del segundo grado de secundaria. *SCIÉNDO INGENIUM*, 13(3), 45–52. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/1873>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tume, L. (2024). Estado de la convivencia participativa y democrática en estudiantes de educación básica en Perú. *Revista Científica*, 9(33), 196–211. <https://doi.org/10.29394/SCIENTIFIC.ISSN.2542-2987.2024.9.33.9.196-211>
- Tzankova, I., Albanesi, C., & Cicognani, E. (2021). Perceived School Characteristics Fostering Civic Engagement Among Adolescents in Italy. *Frontiers in Political Science*, 3. <https://doi.org/10.3389/fpos.2021.611824>
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vignoles, V., Schwartz, S., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an Integrative View of Identity. En *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 1–27). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_1
- Yates, M., & Youniss, J. (1996). Community Service and Social Responsibility in Youth. *Social Development*, 5, 85–111.