



## Trabajo de Investigación\_Yanapa

ID : 7ebda079f10e6ed1515432321e6a65fa03c17ce3



4%

Textos sospechosos

**Nombre del fichero :** Trabajo de Investigación\_Yanapa.txt  
**Tamaño del archivo original :** 4,3 MB  
**Número de palabras :** 10.992  
**Número de caracteres :** 76340

**Depositante :** María Fernanda SAAVEDRA PELAES  
**Fecha de depósito :** 12 de marzo de 2026  
**Tipo de carga :** interface  
**fecha de fin de análisis :** 12 de marzo de 2026

### Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

#### Similitudes

<1%

Sintáctica <1%

Semántica No medido

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



#### Detección de IA

2%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA. Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



#### Idiomas no reconocidos

4%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua. Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



**Textos entre comillas**

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

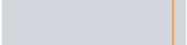
**<1%**

**Similitudes**

<1%


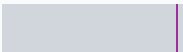

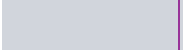

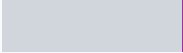

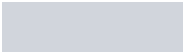

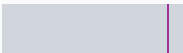

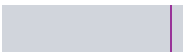

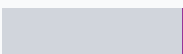
Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.

**Fuente principal detectada**










N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
1	 <b>Explanatory model of academic self-efficacy: self...</b> <a href="https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.755">dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.755</a>	<1%	
2	 <b>www.indteca.com</b> <a href="http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/art...">www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/art...</a>	<1%	
4	 <b>Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social</b> <a href="https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.001">doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.001</a>	<1%	
6	 <b>Conciencia cívica y participación social durante l...</b> <a href="https://hdl.handle.net/11441/129993">hdl.handle.net/11441/129993</a>	<1%	
7	 <b>Documento de otro usuario</b> #e01ffe Viene de de otro grupo	<1%	
8	 <b>Documento de otro usuario</b> #f144cb Viene de de otro grupo	<1%	
9	 <b>Documento de otro usuario</b> #567708 Viene de de otro grupo	<1%	
11	 <b>Preocupaciones sociales y políticas en la...</b> <a href="https://hdl.handle.net/10016/32371">hdl.handle.net/10016/32371</a>	<1%	

**Fuente con similitudes fortuitas**

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
3	 <b>Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus...</b> <a href="https://doi.org/10.14232//iskkult.2020.8.21">doi.org/10.14232//iskkult.2020.8.21</a> 	<1%	
5	 <b>www.ucev.coop</b> <a href="http://www.ucev.coop/ficheros/documentos/Informe_Indic...">www.ucev.coop/ficheros/documentos/Informe_Indic...</a> 	<1%	
10	 <b>Identity Styles, Positive Youth Development, an...</b> <a href="https://doi.org/10.1007/s10964-014-0100-4">doi.org/10.1007/s10964-014-0100-4</a> 	<1%	
12	 <b>doi.org</b> <a href="https://doi.org/10.18800/EDUCACION.201302.003">doi.org/10.18800/EDUCACION.201302.003</a> 	<1%	
13	 <b>doi.org</b> <a href="https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2022.177.60510">doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2022.177.60510</a> 	<1%	
14	 <b>Student Voice in School Reform: from Listening ...</b> <a href="https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_29">doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_29</a> 	<1%	
15	 <b>Investigación – F. Javier Murillo</b> <a href="http://www.fjaviermurillo.es/investigacion/">www.fjaviermurillo.es/investigacion/</a> 	<1%	
16	 <b>dx.doi.org</b> <a href="https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4448">dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4448</a> 	<1%	
17	 <b>www.scirp.org</b> <a href="http://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?Referen...">www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?Referen...</a> 	<1%	
18	 <b>Autoconcepto, ajuste escolar y cansancio...</b> <a href="https://dx.doi.org/10.22235/cp.v17i1.2912">dx.doi.org/10.22235/cp.v17i1.2912</a> 	<1%	
19	 <b>doi.org</b> <a href="https://doi.org/10.54943/LREE.V5I1.572">doi.org/10.54943/LREE.V5I1.572</a> 	<1%	
20	 <b>Estrategia pedagógica para fortalecer la...</b> <a href="https://hdl.handle.net/20.500.14005/14539">hdl.handle.net/20.500.14005/14539</a> 	<1%	
21	 <b>(PDF) PREOCUPACIONES SOCIALES Y POLÍTICAS...</b> <a href="http://www.academia.edu/47734870/PREOCUPACIONES_S...">www.academia.edu/47734870/PREOCUPACIONES_S...</a> 	<1%	

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
22	 <a href="http://cienciayreflexion.org">cienciayreflexion.org</a> cienciayreflexion.org/index.php/Revista/article/view/... <a href="#">↗</a>	<1%	
23	 <b>Documento de otro usuario</b> #db5656 Viene de de otro grupo	<1%	
24	 <a href="http://revistas.unitru.edu.pe">revistas.unitru.edu.pe</a> revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/1... <a href="#">↗</a>	<1%	
25	 <a href="http://ve.scielo.org">ve.scielo.org</a> ve.scielo.org/pdf/rsci/v9n33/2542-2987-rsci-9-33-196... <a href="#">↗</a>	<1%	
26	 <b>The contribution of personality traits and self-...</b> pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21199485/ <a href="#">↗</a>	<1%	
27	 <b>Defensoria del Pueblo Peru</b> www.defensoria.gob.pe/ante-cifras-alarmanes-de-b... <a href="#">↗</a>	<1%	
28	 <b>La Construcción de identidad universitaria:...</b> 1library.co/document/zxv1oo4y-construccion-identid... <a href="#">↗</a>	<1%	

### Fuente mencionada (sin similitudes detectadas)

N°	Descripciones
1	 <a href="https://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3">https://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3</a>
2	 <a href="https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004">https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004</a>
3	 <a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9304775">https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9304775</a>
4	 <a href="https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.900">https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.900</a>
5	 <a href="https://doi.org/10.4324/9781410612199">https://doi.org/10.4324/9781410612199</a>
6	 <a href="https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2011.08.003;JOURNAL:JOURNAL:109592...">https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2011.08.003;JOURNAL:JOURNAL:109592...</a>
7	 <a href="https://doi.org/10.1002/BS.3830140209">https://doi.org/10.1002/BS.3830140209</a>
8	 <a href="https://epperu.org/que-es-la-convivencia-democratica/">https://epperu.org/que-es-la-convivencia-democratica/</a>
9	 <a href="https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch11">https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch11</a>

N°	Descripciones
10	 <a href="https://doi.org/10.4135/9781483332574">https://doi.org/10.4135/9781483332574</a>
11	 <a href="https://doi.org/10.3390/youth3030056">https://doi.org/10.3390/youth3030056</a>
12	 <a href="https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.009">https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.009</a>
13	 <a href="https://doi.org/10.3390/youth5020052">https://doi.org/10.3390/youth5020052</a>
14	 <a href="https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4448">https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4448</a>
15	 <a href="http://hdl.handle.net/20.500.12404/10421">http://hdl.handle.net/20.500.12404/10421</a>
16	 <a href="https://doi.org/10.3126/ilam.v20i1.67313">https://doi.org/10.3126/ilam.v20i1.67313</a>
17	 <a href="https://circle.tufts.edu/latest-research/sense-belonging-and-positive-school-clim...">https://circle.tufts.edu/latest-research/sense-belonging-and-positive-school-clim...</a>
18	 <a href="https://doi.org/10.3102/0034654313483907">https://doi.org/10.3102/0034654313483907</a>
19	 <a href="https://doi.org/10.29394/SCIENTIFIC.ISSN.2542-2987.2024.9.33.9.196-211">https://doi.org/10.29394/SCIENTIFIC.ISSN.2542-2987.2024.9.33.9.196-211</a>



Bienvenidos al Repositorio ITS

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

Autor

Yesenia Patty Yanapa Laura  
0009-0006-6349-5591

Asesor

María Fernanda Saavedra Pelaes  
0000-0002-5152-693X

Lima, marzo, 2026

[Captura de informe Compilatio]

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 sea un miembro reflexivo, solidario y comprometido con la sociedad.

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

## ABSTRACT

This work examines the role of positive identity in fostering democratic coexistence among adolescents in secondary school. The theory postulates that when teenagers work on building a positive self-image, they boost their confidence and feeling of belonging, which in turn enables them to be more



socially responsible, more engaged in their academic life, and more adept at finding peaceful solutions to disagreements. Collaborative projects, social-emotional learning, dialogue spaces, student engagement, and practices that promote ethical reflection and social responsibility are some of the most effective pedagogical tactics for fostering positive identities and democratic coexistence that the study identifies. School violence, bullying, social marginalization, and a lack of opportunity for student engagement are some of the key barriers that are acknowledged. The significance of teaching children to be engaged citizens in their school and society is emphasized throughout the book, as is the need to include citizenship education into existing curricula. In addition to improving teenagers' mental health and interpersonal connections, the findings demonstrate that establishing a good sense of self paves the way for the next generation to be thoughtful, caring, and dedicated members of society.



Keywords: positive identity, democratic coexistence, adolescence, secondary education, active citizenship.

## ÍNDICE

PORTADAi

DEDICATORIAiii

RESUMENiv

ABSTRACTv

INTRODUCCIÓN8

CAPÍTULO I:11

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA IDENTIDAD POSITIVA11

1.1. Identidad positiva en la adolescencia11

1.2. Dimensiones estructurales de la identidad positiva15

1.3. Identidad positiva y su proyección en contextos educativos16

CAPÍTULO II:18

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA18

### 2.1. Convivencia democrática18

### 2.2. Ciudadanía activa y formación ciudadana22

### 2.3. Dimensiones estructurales de la convivencia democrática23

#### 2.3.1 Dimensión participativa25

#### 2.3.2 Dimensión relacional o de reconocimiento25

#### 2.3.3 Dimensión normativa-institucional26

#### 2.3.4 Dimensión formativa o cívica27

## CAPÍTULO III:28

## RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD POSITIVA Y CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA28

3.1. Relación entre identidad positiva y convivencia democrática desde enfoques educativos actuales28

3.2. Implicaciones educativas entre la identidad positiva y convivencia democrática29

3.3. Estrategias para fomentar la identidad positiva y convivencia democrática30

3.4. Métodos pedagógicos para fomentar la identidad positiva y convivencia democrática31

3.5. Obstáculos y factores que inciden en la identidad positiva y la convivencia democrática32

3.6. Sugerencias para promover identidades saludables y la convivencia pacífica33

## CONCLUSIONES35

## REFERENCIAS37

## INTRODUCCIÓN

La educación secundaria es un punto clave en el desarrollo de la adolescencia, ya que les ayuda a adquirir conocimientos, pero también a formar una buena identidad 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 autoreflexión 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. Esto 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).

A nivel nacional, siguen existiendo barreras para construir una identidad positiva y la convivencia democrática a pesar de todo lo realizado en 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 la 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 las repercusiones que sobre la autoestima de los estudiantes y la participación activa en la vida democrática escolar. Todo ello les brinda 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 quedan de manifiesto los datos de las encuestas estadísticas realizados de manera oficial. Del informe del portal SíseVe (Ministerio de Educación, 2023,2024,2025) se expone que fueron más de 16 000 incidentes de acoso escolar (un tipo de violencia escolar) en las escuelas secundarias que representa el 60,5 % del total de casos que se recuperó en la educación básica en el informe, es más establecer 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); además de evidenciar los problemas que refieren la cooperación, el patrón de comportamiento violento entre compañeros de clase que pueden tener repercusiones en la autoestima de los estudiantes y las oportunidades reales de formar parte democráticamente de lo que sucede 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 y durante las investigaciones en convivencia escolar, se ha afirmado la importancia de la calidad de las relaciones interpersonales, de la resolución de conflictos y de la participación estudiantil como factores que son determinantes en la posibilidad de generar los entornos democráticos en los centros educativos (Chinchay et al., 2021).

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

En congruencia a 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 secundaria. A tal fin, se enuncian los objetivos específicos, relacionados con esa identidad en la adolescencia a la par que los conceptos de convivencia democrática desde inspiración de ciudadanía activa, describir las prácticas pedagógicas que favorecen el proceso de la identidad positiva de los estudiantes de la educación secundaria, describir las experiencias de la convivencia



democrática que dan fe de la contribución existente entre la identidad positiva y los valores democráticos y, por último, describir la relación existente desde la identidad positiva de los escolares y la convivencia democrática de la vida escolar.

El interés de la que se lleva a cabo radica que permite interpretar como 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 socio emocional 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 se hace cargo de 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 a prácticas pedagógicas contextualizadas.

Y finalmente a 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

#### Identidad positiva en la adolescencia

La identidad positiva de un individuo se desarrollará 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, 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 la identidad frente a la confusión de los 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, una 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 una clase –. 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 y compañeras 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) han 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 identidad personal, identidad social e 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, y particularmente para contextos escolares multiculturales.

La teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (1979) resultará, asimismo, de lo más importante: 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 propicios para la identidad de grupo que 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, la autenticidad. La coherencia entre el autoconcepto y la experiencia es una condición favorable para que se desarrolle la autoestima estable y la disposición al diálogo, valores que son fundamentales para la relación democrática.

En segundo lugar, la teoría sociocognitiva de Bandura (1997) nos trae 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 la adolescencia positiva y con alta autoeficacia presenta los rasgos típicos de

la persistencia, la baja disruptividad y la disposición a participar, por ejemplo, en los procesos de deliberación escolar (Caprara et al., 2011). La identidad en definitiva contiene autoconcepto coherente, autoestima sólida y autoeficacia percibida.

Desde el punto de vista contemporáneo de la formación de la identidad a lo largo de la adolescencia, se trata por tanto de la concepción de la formación de la identidad 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 tienen 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 puedan sentirse cómodos en la expresión de sus pensamientos y en los que pueden recibir tanto comentarios positivos como comentarios negativos sobre sus ideas. Cuando las identidades, las experiencias y los puntos de vista de los estudiantes son valorados, les tratamos como personas y con derechos, como miembros activos de la sociedad. Adicionalmente al favorecer que 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 solo 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 entender 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 uno mismo; y la autoeficacia es la manera de poderse saberse capaz de realizar uno mismo, para determinar objetivos y derivar obstáculos (Bandura, 1997; Rogers, 1959).

Partiendo desde el desarrollo de la identidad positiva Lerner (2009) desarrolla el modelo de las 5C del desarrollo adolescente siendo: competencia (competence), confianza (confidence), conexión (connection), carácter (character), y cuidado o empatía (caring) que 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 la adolescencia tiende a tener de uno mismo.

Sin embargo, los estudios recientes han evidenciado que la autoestima y la manera en la que los adolescentes se valoran a sí mismos tiene un efecto realmente grande en la salud mental y en la disposición a la convivencia democrática. La estabilidad emocional, la tolerancia a la frustración o la gestión del conflicto son un símbolo 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 contribuyen a fortalecer en escuelas que tienen como prioridad la confianza, la valoración y el desarrollo de la participación contribuyen al desarrollo 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 la misma comporta. El presente proceso de sistematizar la identidad permite explicar el fenómeno descrito a lo largo del desarrollo de la adolescencia.

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 identidad versus confusión de los roles, de modo que el sujeto iría consolidando una serie de compromisos personales, vocacionales y morales. Más tarde, Marcia (1980) operacionalizaría dicha propuesta mediante los estados de identidad: logro, moratoria, difusión y exclusión entendidos a través de los niveles de la exploración versus el 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.

Otras perspectivas del enfoque psicosocial:

Las ópticas contemporáneas de la identidad superan el enfoque clásico que la define como un conjunto de aspectos que, además, se sostiene en la producción narrativa y contextualizada. En estos últimos estudios se dice que la identidad, lejos de definirse, se presenta como un proceso que se va volviendo a establecer constantemente según determinadas situaciones sociales.

Vignoles et al. (2011), proponen un modelo integrador que entrelaza identidad personal, social y cultural; la identidad positiva para estos autores no sería solamente la coherencia interna, sino la integración reflexiva de muchas pertenencias y 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. Estoy hablando de que, cuando se reconoce como perteneciente y válido en su comunidad educativa, el estudiante tendrá más interés por normar 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; la confluencia de competencia, confianza, conexión, carácter y preocupación por los demás, en la que posiblemente encuentre su cauce adecuado la contribución social, en el sentido de 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, si no 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 las dimensiones estructurales entrelazadas, lo que permite comprender su magnitud.

### 1.2.1 Dimensión intrapersonal

Se relaciona al concepto de uno mismo, autoestima, 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 sobre su propia capacidad se incrementa el esfuerzo necesario para actuar, la regulación emocional y la participación.

### 1.2.2 Dimensión interpersonal

Esta dimensión con la identidad positiva se consolida mediante los procesos de reconocimiento social. Honneth (1995) propone que el respeto y la valoración son las condiciones del 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 a formar 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.

## Identidad positiva y su proyección en contextos educativos

La identidad positiva es que no se trata de un atributo fijo, sino, por el contrario, de un proceso psicosocial que depende del medio en el que se lleva a cabo. Enrique (1968), uno de los autores que más temprano comienza 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 el sentido del yo que contenga su historia, sus esperanzas para el futuro y las expectativas que ellos tienen de sus compañeros. Para ello, los adolescentes deben ir buscando información nueva, pero a la vez deben poner en práctica sus propias creencias, roles, aspiraciones. A la vez, los adolescentes ensayan diversas identidades y comunidades, reflexionando y modificando sus propias ideas, a partir de los comentarios de su medio. Un mal desarrollo de este proceso puede dar lugar a desorientación, dependencia o exhibición de conductas disruptivas, mientras que una buena resolución supondrá un buen desarrollo 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 en la forma de capacitar a las personas para que lleguen a una identidad. Las escuelas, por su diversidad de oportunidades que ofrecen a los estudiantes para el reconocimiento social, experimentación con los roles y el contacto con los compañeros, se convierten en un espacio privilegiado para que construyan la identidad.

Cote (2014) añade que para que los adolescentes se sientan corroborados como seres que son distintos y capaces, entonces deben contar con espacios que sean estructurados y flexibles y que les permitan un grado de autonomía en los límites del riesgo aceptado y, a su vez, que puedan contribuir a los procesos de tomar decisiones del propio grupo. En estas condiciones puede florecer un fuerte sentido de identidad, que resulta valioso para el crecimiento y el desarrollo, a la vez, 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 experimenta el reconocimiento, la validación y el compromiso en su comunidad escolar. La identidad positiva en los adolescentes consiste, por tanto, no sólo 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 y en vez de enseñar estos fundamentos separadamente, la escuela de profesores de Perú (2024) propone que formen parte de la práctica escolar cotidiana a partir de la resolución pacífica de conflictos, la participación del alumnado, el diálogo, los procedimientos deliberativos, entre otros. De esa manera, la convivencia escolar justa y valiosa se promueve por 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 eso quiere decir que la democracia no se enseña, es algo que se aprende practicándola a través de procedimientos deliberativos, de procesos de toma de decisiones grupales y de la resolución dialógica de conflictos.

Por el lado de la teoría deliberativa, Habermas (1999) sostiene que la legitimidad democrática está basada no en la razón en sí, sino como la consecuencia de procesos comunicativos en los que los participantes argumentan en condiciones de igualdad. Pasado al contexto escolar, eso quiere decir la exigencia de generar espacios donde la voz estudiantil verdaderamente se reconozca y no, por el contrario, sea solamente simbólica.

Los organismos internacionales como la UNESCO (2015) y la Organización de Estados Iberoamericanos han señalado que la convivencia democrática requiere: Participación activa del alumnado, cultura de los derechos humanos, gestión pacífica de los conflictos e inclusión y reconocimiento de la diversidad.

### 2.1.1. Características estructurales de la convivencia democrática

La vida en democracia, en las escuelas, va más allá de principios normativos, concretándose en condiciones estructurales mediables y verificables vinculadas con la organización de la escuela. En la literatura científica, por su parte, se hace eco de hasta cuatro dimensiones relevantes en la vida democrática y en consecuencia en el impacto de esta en el proceso formativo.

a. Participación significativa: Una revisión de la literatura científica (Educational Research Review) nos muestra que la participación del alumnado en la elaboración de las normas y en las decisiones escolares se relacionan con el incremento de niveles de compromiso académico y con la disminución de las conductas disruptivas. Conociendo esto, podemos profundizar algunos de los aspectos de la dimensión psicológica en la participación democrática. Por eso, los estudios sobre la participación estudiantil nos permiten inferir que la intervención activa de los adolescentes en las decisiones de la escuela ayuda a desarrollar un mayor sentido de agencia y un mayor compromiso con la institución (Mitra, 2007). Por ello podemos analizar estos resultados como la clave que aportan Caprara et al. (2011), quienes reportan que la autoeficacia cívica es uno de los buenos predictores de la futura participación política y social. Así, en esta dirección, la experiencia escolar democrática no sólo mejora el clima institucional, sino que consolida la propia percepción de competencia personal, que es 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 también la 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 la conducta disruptiva es

menor (Allen et al., 2018).

Según la teoría del reconocimiento de Honneth (1995), los hallazgos se pueden llegar a entender como un modo de expresión de los tipos de relaciones intersubjetivas que crea el hecho que el sujeto goce de esa validación social. Así, la pertenencia escolar se transforma en la condición estructural de derivación de una identidad positiva fundamentada en la reciprocidad del reconocimiento.

c. Clima escolar inclusivo: Así, un clima de equidad y reconocimiento orienta a la regulación emocional y a 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 a partir de experiencias vividas. Así, un clima inclusivo no solo articula normas de convivencia, también articula disposiciones morales y sociales implicadas en la construcción identitaria del alumno.

d. Un reparto del liderazgo: El liderazgo compartido también refuerza la responsabilidad colectiva y la cohesión institucional (Harris, 2014). Los beneficios contrastados, la evidencia empírica muestra que las escuelas de cultura democrática presentan:

- Menor prevalencia de bullying.
- Mayor autorregulación emocional.
- Mayor rendimiento académico.
- Mayor participación cívica y democrática.

Las investigaciones longitudinales indican que los adolescentes a partir de procesos escolares deliberativos desarrollan mayor eficacia política y compromiso cívico en la edad adulta (Finlay et al., 2010). Estos resultados conversan con la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1999) quien plantea que la legitimidad democrática se da a partir de procesos argumentativos que emergen bajo condiciones de igualdad.

Parte de lo escolar nos está sugiriendo que los procesos deliberativos no solo fortalecen competencias discursivas, sino que además le permiten al alumno vivir el reconocimiento público de su voz, lo que resulta ser 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 como símbolo sin poder real.
- Desigualdades sociológicas.
- Sobrecarga del currículo que anula cuestiones deliberativas.
- Falta de formación docente en la gestión democrática.

La literatura nos señala que cuando la participación no es legítima, puede conllevar una postura de indiferencia política en los alumnos (Biesta, 2011). En los contextos de América Latina, las investigaciones más recientes demuestran que la violencia estructural y la desigualdad social son determinantes en la eficacia de los proyectos democráticos que implementan 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 las administraciones, los profesores, los estudiantes y los familiares se tienen que aliar para alcanzar objetivos

comunes, porque genera un aumento en el sentido de pertenencia y el compromiso de los estudiantes y familiares con la vida escolar (Murillo, 2012). Organizaciones como la OEI y la UNESCO han desarrollado, promocionado e impulsado esta estrategia como parte importante de la creación de entornos democráticos e inclusivos. Asimismo, los planes de convivencia democrática en las escuelas secundarias peruanas son capaces de validar cómo los proyectos que promueven una cultura escolar democrática que proponen métodos de resolución de conflictos, la formación del profesorado o la participación de los alumnos mejoran notablemente el clima escolar (Romero Peralta, 2018). Las experiencias nacionales expuestas también encuentran apoyo en investigaciones internacionales que prueban que la participación de los estudiantes de forma significativa fortalece la pertenencia y mejora el clima escolar. Por ejemplo, el estudio de Allen et al. (2018) señalan que la pertenencia escolar constituiría un predictor del bienestar psicológico y de la reducción de la agresividad. De esta manera, la convivencia democrática no solo sería un ideal normativo sino una condición estructural del desarrollo socioemocional.

## 2.2 Ciudadanía activa y formación ciudadana

El conocimiento de los derechos y de las funciones que como ciudadanos se deben tener 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 educación de los jóvenes para que se conviertan en ciudadanos activos para con la sociedad.

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

Soto (2025) hace eco de este sentir, revisando el estado de la educación para la ciudadanía en las escuelas secundarias, y concluyendo que el aprendizaje basado en la resolución de problemas, los proyectos cooperativos o las metodologías participativas son determinantes para motivar al estudiante a desarrollar pensamiento crítico y responsable como ciudadanos.

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, y Habermas (1999) sostiene que la competencia comunicativa es la esencia de la legitimidad democrática. En consecuencia, la educación ciudadana conlleva crear espacios escolares donde el diálogo de contenidos argumentado y el reconocimiento entre las partes sean una práctica habitual en la escuela.

Desde la psicología política, la autoeficacia cívica es un predictor del participar de la ciudadanía en un rol activo. Según las investigaciones de Caprara et al. (2011) la creencia de la propia capacidad para influir sobre lo político es un predictor del compromiso cívico. La evidencia empírica avala que se practiquen metodologías de alto impacto como el aprendizaje servicio, proyectos colaborativos, el aprendizaje basado en problemas sociales, los debates deliberativos, etcétera, estrategias que fortalecen el proceso educativo con la participación y con el compromiso cívico 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, por otro lado, que favorece unas dimensiones identitarias y éticas. Una serie de investigaciones, publicadas en la *Journal of Adolescent Research*, muestran que la participación en experiencias de servicio en la comunidad favorece la empatía, la construcción de identidades cívicas y el sentido de la vida (Yates y Youniss, 1996).

Estas evidencias conversan con la teoría del reconocimiento de Honneth (1995) que tiene en cuenta que la identidad se forma en relaciones interpersonales y en las que el sujeto experimenta reconocimiento 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, que a su vez le fortifica 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).

Se 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 lo participativo, relacional, normativo, institucional y de las dimensiones formativas del desarrollo ciudadano. Las fuentes analizadas coinciden en que no se trata tan sólo de regular las conductas o de reducir los conflictos que puedan producirse, sino que es preciso tener en cuenta 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 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, y 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 la existencia de entornos escolares caracterizados por la participación del alumnado, por relaciones respetuosas y por normas consensuadas que presentan mejores indicadores de bienestar, menor violencia y mejor rendimiento académico (Thapa et al., 2013), y los estudios longitudinales sobre las experiencias de participación juvenil evidencian 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, lo que ha sido retomado por las investigaciones orientadas a la pertenencia escolar que 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 ciertas estructuras colaborativas y de corresponsabilidad institucional obtienen una mayor cohesión y sostenibilidad de los proyectos democráticos (Harris, 2014). En esta línea, algunas agencias internacionales como 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, y en lugar de ser una variable unidimensional, se constituye como una trama de dimensiones interdependientes que entrelazan participación genuina, reconocimiento relacional, normatividad consensuada y una ciudadanía activada.

### 2.3.1 Dimensión participativa

La dimensión participativa sería el eje operativo de la convivencia democrática. En la línea de la tradición pragmatista, Dewey (1916) consideraba que esta forma de vida democráticamente entendida estaría vinculada a una experiencia de vida que necesariamente se organiza a través de la experiencia compartida y la cooperación social. En la escuela esto supondría que los alumnos no solo se familiarizan con la democracia, sino que deben ser sujetos 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. Esto llevado al entorno escolar 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.

En los estudios empíricos se ha encontrado que la participación significativa incrementa el compromiso escolar y reduce las conductas disruptivas, al tiempo que aumenta la autorregulación (Mitra, 2007). Los estudios longitudinales han

evidenciado que los adolescentes que participan de procesos deliberativos muestran una mayor eficacia política y participación cívica en la adultez (Finlay et al., 2010). De modo que 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 autenticidad y 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 aparece reconocido en cada uno de los niveles (afectivo, jurídico y potencialmente 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 estudiado e investigado, y es un clima inclusivo el que predice el bienestar psicológico de los aprendices, la mayor motivación académica y una menor prevalencia de la violencia (Thapa et al., 2013).

Así mismo, estudios recientes sobre el sentido de pertenencia muestran que los estudiantes que se hallan aceptados y valorados tienen niveles menores de ansiedad y mayor compromiso (Allen et al., 2018). El sentido de pertenencia operaría como un mecanismo psicológico que anuda al adolescente en una comunidad moral compartida.

En contextos latinoamericanos, 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 contextos de desigualdad estructural.

### 2.3.3 Dimensión normativa-institucional

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

99

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 mismos docentes y los alumnos. El liderazgo compartido ha permitido llegar a mejorar la cohesión de los centros educativos y se ha comprobado que contribuye a mantener los proyectos democráticos.

Desde esta impostación o desde otra, organizaciones internacionales como UNESCO (2015) han argumentado que la convivencia democrática debe considerarse una cultura de derechos, de participación, de justicia restaurativa. Si la normativa escolar tiene su origen en procesos participativos, los alumnos

adquieren una mayor interiorización normativa y un mayor compromiso con 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, Cortina (2000), la educación debía formar ciudadanos responsables y solidarios, comprometidos para la deliberación y la acción en favor del bien común. Desde la psicología política, la autoeficacia política podría ser un predictor relevante del compromiso ciudadano, que la competencia social refuerza (Caprara et al., 2011). Artículos de *Journal of Adolescent Research* explicitan los efectos de experiencias de aprendizaje servicio en el desarrollo de empatía, identidad cívica y sentido de propósito (Yates y Youniss, 1996) y la posibilidad de articular teoría y 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 compromiso social y ciudadano estable en el tiempo.

La convivencia democrática es, sin más, la condición estructural para que habrá ciudadanía activa. Mientras la convivencia democrática organiza las relaciones escolares en un marco de participación, reconocimiento y deliberación, la ciudadanía activa sería la disposición por parte del estudiante para comprometerse con el bien común. Las dos dimensiones se refuerzan; 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, en la que se identifica como una etapa en la cual el individuo comienza a formar la historia de sí mismo y a hacer una evaluación de la misma y de su importancia en la sociedad. La identidad positiva, que comprende una identidad madura, caracterizada por la exploración de alternativas, pero también por la existencia de un 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 reciente investigación 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 conseguir el propósito de 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 procedimientos de descubrimiento de la identidad, el compromiso en la identificación y los comportamientos de participación, tanto en el pasado como en el futuro, así como 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 las investigaciones más amplias sobre la relación entre los estilos de identidad y el desarrollo positivo de los jóvenes. En la misma línea, existe una serie de investigaciones que dan uso al modelo de las "cinco Cs" (competencia, confianza, carácter, conexión y preocupación) que demuestran que los adolescentes que emplean estilos de identidad los orientan hacia la exploración de información haciendo que los jóvenes cumplan con mayores puntuaciones en relación a los indicadores del desarrollo positivo de la juventud y del compromiso cívico; mientras que, por otro lado, los estilos de identidad evitativos se asocian a niveles reducidos de participación social (Crocetti et al., 2014) de forma que, para reforzar la cooperación democrática, los aspectos que afectan al ambiente escolar tienen una importancia equiparable a los que tienen 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 eran correlativas en sentido positivo con el ambiente escolar y las prácticas educativas promovidas por la voz de los estudiantes, 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 y de la adoctrinación de la convivencia democrática por medio de normas como es el respeto, el intercambio de ideas o el trabajo. En cambio, las investigaciones en el ámbito del desarrollo socioemocional y el clima escolar aportan datos que indican que los estudiantes reportan niveles más importantes de eficacia política en el caso de que sienten 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 una experiencia de clima escolar en un contexto democrático en donde se sentían escuchados y podían participar en la toma de decisiones son más propensos a tener un juicio superior acerca de su eficacia política, lo que supone un aspecto clave para que sean ciudadanos activos.

En definitiva, estos hallazgos avalan la hipótesis que considera que la convivencia democrática y la identidad son procesos interdependientes. En efecto, por una parte, un clima escolar democrático, pone a disposición del estudiante las experiencias que necesita para la adquisición actitudinal y habilidades para la participación en lo que hace a la implicación en prácticas sociales y comunitarias. Esta relación indica en el sentido de que las instauraciones educativas que contemple 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 convivencia democrática

La relación existente entre la identidad positiva y la convivencia democrática es una relación de enorme peso educativo por cuanto que no puede llevarse a cabo de manera aislada sino en contextos escolares y sociales que permiten 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, mostrando así el desarrollo de una identidad positiva y de una competencia cívica más pronunciada (Jankowska y Wium, 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 llegar a beneficiarse enormemente de las experiencias de aprendizaje con compromiso social que integran la enseñanza en clase con la participación en la comunidad de la vida real. Dichas experiencias permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus valores y sus fortalezas personales mientras se ven inmersos en la mejora de su comunidad, lo que hace crecer la identidad y la competencia democrática (Pantazidis y Pechteldis, 2025).

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

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

Se debe otorgar un peso considerable a aquellas estrategias educativas cuya premisa sea favorecer en nuestros y nuestras estudiantes el desarrollo de la competencia social y emocional; que además de fortalecer la cohesión social y promover un clima escolar favorable sean aquellas estrategias educativas que enseñen a los estudiantes a ser más asertivos en su comunicación, a resolver conflictos de manera pacífica, a poner en marcha la empatía y a trabajar conjuntamente lo que permitirá que los estudiantes desarrollen un fuerte sentido de sí mismos y configuren sus habilidades para saber regular sus emociones y desarrollar relaciones interpersonales saludables (Tapia Salinas & Robles Ortiz, 2017); tales competencias son necesarias para que los estudiantes 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 de diferentes puntos de vista (Cusihamán

Bellido, 2024). Ante ello, los estudiantes parecen hacerse más visibles cuando el conjunto de sus profesores aplica técnicas democráticas en el aula y brindan un espacio seguro para el desarrollo social y emocional de los mismos (Siegel-Stechler et al., 2025).

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

Los métodos educativos más eficaces son los integradores, que no solamente disponen la enseñanza del aula, sino que agrupan también el servicio a la comunidad y la autorreflexión en torno a los 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 como 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), que 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 de 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 une exploración y compromiso con las creencias personales y sociales (Marcia, 1980). Cuando las instituciones educativas generan espacios de diálogo, circulación de la participación estudiantil, se favorecen procesos de exploración identitaria que fortalecen el sentido de pertenencia y de compromiso social.

De la misma manera, 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 democrática. En esta línea, metodologías como el aprendizaje con compromiso social, los debates estructurados, los proyectos colaborativos, la mediación escolar, ayudan a que los estudiantes desarrollen habilidades de cooperación, empatía, resolución pacífica de los conflictos.

Así pues, es necesaria una intervención educativa integral que contemple en su interior metodologías de aprendizaje activo, una educación socioemocional, la práctica de la participación efectiva de los estudiantes y una formación cualificada del profesorado orientada a hacer crecer 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 un ciudadano de una sociedad democrática, activa, crítica y que lucha por el 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 podrán condicionar tanto la autovaloración del alumnado como la propia participación democrática. Por su parte, las condiciones del entorno escolar también pueden condicionar el proceso. Las posibilidades de los adolescentes para llevar la democracia a la práctica son limitadas por el clima autoritario de las escuelas, la ausencia de espacios para el debate, el hecho de que los estudiantes no participen 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 a las diversas investigaciones actuales de Tume Chunga (2024) mencionan que los estudiantes no tienen tantas oportunidades para dejar huella y las normas de participación no se aplican de una forma coherente. La identidad positiva, así como el desarrollo cívico de los adolescentes son influencias sociales y familiares y otras variables externas. La interiorización de los principios democráticos y el correcto desarrollo del sentido de uno mismo pueden estar obstaculizadas por la exclusión social, la desigualdad socioeconómica y la falta de modelos positivos de ciudadanía.

La autoestima, la participación cívica y la percepción de su propia capacidad de acción de los adolescentes se ven maltratadas por la condición de no sentirse parte de la escuela, de la comunidad (Siegel et al., 2025). En este marco la concepción de la personalidad se entiende como una etapa más dentro de un mismo proceso de desarrollo. Asimismo, se ha asumido que los estilos de afrontamiento son ineficaces y la baja autoestima, el no tener habilidades socioemocionales, les limita según los estudiantes de poder actuar positivamente en el contexto de entornos democráticos. La investigación en desarrollo socioemocional ha corroborado que la falta de competencias como la empatía, la comunicación asertiva, contribuyen a relaciones escolares conflictivas, percepciones de una escuela poco democrática (Tapia Salinas y Robles Ortiz, 2017).

Por último, la investigación la ESO resalta que otro componente importante es la falta de la 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 adquirir competencias cívicas adecuadas dadas las lecciones sobre democracia y principios cívicos que son fragmentadas, superficiales, o que no están conectadas con experiencias del mundo real.

Así pues, a la luz de este conjunto de retos, no hay dudas de que hay que desear estar en múltiples niveles, en el aula, en el hogar, en la comunidad, con la persona y las estrategias, las oportunidades combinadas entre aprendizaje socioemocional, participación activa en el aula y posibles oportunidades 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 secundaria es de suma importancia para el fomento de la identidad positiva y la convivencia democrática. Entre las 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 la división de tareas y a la práctica del proceso de toma de decisiones de manera conjunta. Estas estrategias fomentan la identidad personal y las competencias sociales necesarias para la convivencia democrática (Johnson y Johnson, 2016).

Otra recomendación importante es generar espacios de deliberación y diálogo crítico. Las actividades como los debates estructurados, los círculos de discusión o los diálogos intergrupales, permiten al alumnado expresar sus opiniones, escuchar las opiniones de otras personas y construir consensos, ayudando a fomentar la empatía, la tolerancia a la diversidad, así como capacidades para solucionar conflictos en forma pacífica mientras, a la vez, los adolescentes refuerzan la identidad y los 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, pertenencia y compromiso con el bienestar y el bienestar colectivo.

A su vez, hay que fomentar el clima escolar inclusivo y de respeto por la diversidad garantizando que siempre 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, reforzando a la vez la autoestima y el sentido de pertenencia, así como la disposición para participar activamente en la vida democrática de la escuela (Sapkota y Niure, 2024).

Por último, también conviene practicar los proyectos de aprendizaje significativos y contextualizados, como las actividades de aprendizaje basadas en casos de la vida real o la investigación acción, todo ello en buena parte debido a la conexión entre los intereses personales del alumnado con el bien común, reforzando así la identidad de los alumnos como agentes activos y responsables mientras también se promueven las capacidades de resolución de problemas, cooperación y participación democrática.

## CONCLUSIONES



La constitución de una identidad positiva resulta imprescindible a la hora de fomentar una convivencia democrática. A través de la autoestima, autoconcepto y sentido de pertenencia en la escuela, los adolescentes muestran mayores niveles de participación, respeto entre compañeros e interés por resolver los conflictos pacíficamente. Una práctica de aula que reafirma los valores propios de un modelo educativo más inclusivo y democrático (Erikson, 1968; Crocetti, Jahromi y Meeus, 2012).

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);

Los obstáculos importantes pueden dificultar las oportunidades de desarrollar una buena identidad y la convivencia democrática. A partir del MINEDU (2022) y del SÍSEVE (2024), se puede ver cómo la autoestima de los estudiantes y su disposición para la práctica de los derechos y deberes democráticos se ven obstaculizadas por el acoso escolar, la exclusión social, la violencia escolar y la carencia de oportunidades de participar en la escuela.

Los estudiantes se benefician de una educación holística cuando conectan 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 que se escucha su opinión, sus capacidades y valores son reconocidos.

Las investigaciones revisadas hacen énfasis en las políticas educativas y 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 con el fin de ayudar a los estudiantes a desarrollar un fuerte sentido de identidad, que les permita vivir en comunidades democráticas, con práctica de la empatía, de la ética y de la responsabilidad social (Cortina, 2006; Habermas, 1996; Escuela Peruana de Formación Docente, 2024).

## REFERENCIAS

Allen, K., 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), 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. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3>

Caprara, G. V., 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. A., & Preisler, C. 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*, ISSN 1133-9810, No 114, 2024, Págs. 4-7, (114), 4-7.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9304775>

Chinchay-Huarcaya, J., Tolentino-Quiñones, H., & 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* (6th ed.). TECNOS, S.A.

Cote, J. E. (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;JOURNAL:JOURNAL:10959254;CSUBTYPE:STRING:SPECIAL;PAGE:STRING:ARTICLE/CHAPTER>

Cusihuamán Bellido, M. A. (2024). Estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia democrática en los estudiantes de tercer grado de secundaria de un

3,9



1



10



20



27



colegio de Lima. <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-alarmantes-de-bullying-defensoria-del-pueblo-presenta-estrategia-de-lucha-contra-la-violencia-escolar/>

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. In *Behavioral Science* (Vol. 14, Number 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*. In *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. M. F. (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. W., & 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. M. (2009). *The positive youth development perspective: Theoretical and empirical bases of a strengths-based approach to adolescent development*. In *Oxford handbook of positive psychology*, 2nd ed. (pp. 149–163). Oxford University Press.

Marcia, J. E. (1980). *Identity in adolescence*. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). Wiley.

Mitra, D. (2007). *Student Voice in School Reform: from Listening to Leadership*. In *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](https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_29)

Murillo, F. J., & 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. O., & Feldman, R. D. (2010). *Desarrollo humano (11 ava)*.

6



11

12



14



4



22



McGraw Hill Interamericana.

Quiroga, F., Capella, C., Sepúlveda, G., Conca, B., & 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. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In *Psychology: A study of a science* (Koch, Sigmund (ed.), Vol. 3). McGraw-Hill.

<https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1569786>

Romero Peralta, A. R. (2018). Convivencia democrática y participativa en el nivel secundario. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/10421>

Salmon, P. G., & Ayala, J. M. (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*, 20(1), 109–118.

<https://doi.org/10.3126/ilam.v20i1.67313>

Saraví, G. A. (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., & Medina, A. (2025). El sentido de pertenencia y un clima escolar positivo son clave para fomentar la eficacia política de los jóvenes.

[https://circle.tufts.edu/latest-research/sense-belonging-and-positive-school-climate-are-key-building-youth-political?utm\\_source=chatgpt.com](https://circle.tufts.edu/latest-research/sense-belonging-and-positive-school-climate-are-key-building-youth-political?utm_source=chatgpt.com)

Soto Sullca, T. E. (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. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *he social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole.

Tapia Salinas, R., & Robles Ortiz, 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 Chunga, L. M. (2024). Estado de la Convivencia Participativa y Democrática en Estudiantes de Educación Básica en Perú. *Revista Scientific*, 9(33), 196–211.

<https://doi.org/10.29394/SCIENTIFIC.ISSN.2542-2987.2024.9.33.9.196-211>

Tzankova, I. 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. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an

16,  
23



17



18



13



19



7



24



3,5,  
8



2



Integrative View of Identity. In Handbook of Identity Theory and Research (pp. 1-27). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9\\_1](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.