

**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS JÓVENES DE LA
COMUNIDAD DE LA FUNDACIÓN FUNMUPAZ DE VALLEDUPAR DEL CESAR: UN
ENFOQUE DESDE LA IDENTIDAD DE GÉNERO**

Anteproyecto de Investigación

María del Rosario Martínez Guillen – 2480321

Karen Lorena Flórez Mueguez - 2080320

Asesor

Dr. C Félix José Parra Domínguez

Universidad Santo Tomas

División de Educación y Ciencias Sociales

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá, Colombia

2026

Índice

Resumen.....	4
Abstract.....	5
1. Introducción.....	6
2. Planteamiento del Problema y Marco Teórico.....	9
2.2 Objetivos del Estudio.....	12
2.2.1 Objetivo General.....	12
2.2.2 Objetivos Específicos.....	12
2.3 Justificación.....	13
2.4 Marco Teórico.....	15
2.4.1 Antecedentes.....	15
<i>Antecedentes Internacionales.</i>	15
<i>Antecedentes Nacionales.</i>	17
<i>Antecedentes Regionales.</i>	19
2.4.2 Bases Teóricas.....	21
<i>Pensamiento crítico en la adolescencia: fundamentos cognitivos y evolutivos.</i>	21
<i>Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del pensamiento crítico.</i>	22
<i>Enfoque de género e inclusión en el desarrollo del pensamiento crítico.</i>	22
<i>Evaluación diagnóstica e impacto educativo.</i>	23
2.4.3 Marco Conceptual.....	25
<i>Pensamiento crítico.</i>	25
<i>Adolescencia (14 a 18 años).</i>	25
<i>Estrategias pedagógicas participativas.</i>	26
<i>Enfoque de identidad de género.</i>	27

<i>Transformación de realidades comunitarias.</i>	27
<i>Evaluación del impacto educativo.</i>	28
2.4.4 Marco Legal	28
3. Diseño Metodológico	31
3.1 Enfoque Metodológico	31
3.2 Contexto y participantes	32
3.3 Instrumentos de recolección de datos	32
3.4 Plan de Acción	33
4. Implementación y Reflexión	34
4.1 Desarrollo del plan de acción	34
5. Resultados y Discusión	36
5.1. Resultados	36
5.2 Análisis e interpretación	37
6. Conclusiones y Recomendaciones	44
6.1 Síntesis de hallazgos 6.2 Propuestas de mejora	44
6.3 Líneas futuras de investigación	49
7. Referencias Bibliográficas	50
8. Anexos	58
Anexo A. <i>Guía de entrevista semiestructurada inicial.</i>	58
Anexo B. <i>Rúbrica cualitativa de evaluación de talleres</i>	61
Anexo C. <i>Formato de validación por juicio de expertos.</i>	66
Anexo D. <i>Formato de validación por juicio de expertos.</i>	71

Resumen

El pensamiento crítico constituye una competencia fundamental para la formación de ciudadanos capaces de analizar, cuestionar y transformar sus realidades sociales, especialmente en contextos vulnerables donde la desigualdad, la exclusión y la discriminación estructuran las experiencias juveniles. En la Fundación FUNMUPAZ de Valledupar, Cesar, los jóvenes enfrentan condiciones de pobreza, violencia y limitado acceso educativo que dificultan el desarrollo de habilidades reflexivas y participativas. Además, las prácticas pedagógicas tradicionales suelen reproducir modelos jerárquicos que invisibilizan las experiencias juveniles, particularmente aquellas relacionadas con la identidad de género, perpetuando estereotipos y limitando espacios de expresión y cuestionamiento crítico. Esta investigación surge ante la necesidad urgente de transformar estos escenarios educativos mediante estrategias inclusivas que reconozcan la diversidad como eje fundamental para el fortalecimiento del pensamiento crítico en adolescentes.

El objetivo general del estudio es analizar, desde un enfoque de Investigación-Acción Participativa, el impacto de la co-construcción e implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en el fortalecimiento del pensamiento crítico de 15 jóvenes entre 14 y 18 años de edad pertenecientes a la Fundación FUNMUPAZ, promoviendo su participación activa y reflexiva en la transformación de su realidad social. La investigación adopta un diseño metodológico cualitativo fundamentado en el paradigma socio-crítico y la Investigación-Acción Participativa, privilegiando la comprensión profunda de experiencias y contextos socioculturales. Los instrumentos incluyen entrevistas semiestructuradas iniciales y finales, grupos focales diagnósticos y de cierre, observación participante sistemática, análisis de producciones narrativas y tres talleres participativos centrados en identidad, pensamiento crítico y convivencia. Todos los instrumentos serán validados mediante juicio de expertos y pilotaje previo. El análisis se realizará mediante codificación temática y triangulación múltiple de fuentes, métodos y datos temporales.

Palabras clave: pensamiento crítico, identidad de género, pedagogías inclusivas. Investigación-Acción Participativa, juventudes vulnerables, transformación social.

Abstract

Critical thinking constitutes a fundamental competence for forming citizens capable of analyzing, questioning, and transforming their social realities, especially in vulnerable contexts where inequality, exclusion, and discrimination structure youth experiences. At Fundación FUNMUPAZ in Valledupar, Cesar, young people face conditions of poverty, violence, and limited educational access that hinder the development of reflective and participatory skills. Additionally, traditional pedagogical practices tend to reproduce hierarchical models that invisibilize youth experiences, particularly those related to gender identity, perpetuating stereotypes and limiting spaces for expression and critical questioning. This research emerges from the urgent need to transform these educational scenarios through inclusive strategies that recognize diversity as a fundamental axis for strengthening critical thinking in adolescents.

The general objective of the study is to analyze, from a Participatory Action Research approach, the impact of co-construction and implementation of inclusive pedagogical strategies on strengthening critical thinking among 15 young people aged 14 to 18 belonging to Fundación FUNMUPAZ, promoting their active and reflective participation in transforming their social reality. The research adopts a qualitative methodological design grounded in the socio-critical paradigm and Participatory Action Research, privileging deep understanding of experiences and sociocultural contexts. Instruments include initial and final semi-structured interviews, diagnostic and closing focus groups, systematic participant observation, analysis of narrative productions, and three participatory workshops centered on identity, critical thinking, and coexistence. All instruments will be validated through expert judgment and pilot testing. Analysis will be conducted through thematic coding and multiple triangulation of sources, methods, and temporal data.

Keywords: critical thinking, gender identity, inclusive pedagogies, Participatory Action Research, vulnerable youth, social transformation.

1. Introducción

En las últimas décadas, el pensamiento crítico ha emergido como una de las competencias fundamentales para la formación de sujetos capaces de analizar, cuestionar y transformar su realidad social. En contextos marcados por la desigualdad, la exclusión y la estigmatización, como ocurre con frecuencia en comunidades vulnerables, esta habilidad no solo cobra relevancia académica, sino también ética y política. El pensamiento crítico permite a las personas tomar decisiones informadas, resolver problemas complejos y participar activamente en la vida democrática, por lo que su desarrollo es esencial en los procesos educativos contemporáneos.

En este contexto, la Fundación FUNMUPAZ ubicada en Valledupar, Cesar, se presenta como un espacio significativo de intervención socioeducativa con jóvenes provenientes de entornos con problemáticas estructurales como la pobreza, la violencia y la discriminación. Dentro de este panorama, la identidad de género se convierte en un eje fundamental de análisis, al ser un componente determinante en la configuración de las subjetividades juveniles. Las juventudes enfrentan retos particulares en cuanto a su reconocimiento, expresión y participación, lo que afecta directamente su capacidad de desarrollar una conciencia crítica frente a sus realidades.

En consecuencia, la presente investigación se pretende abordar la relación entre el pensamiento crítico y la identidad de género en los jóvenes de la Fundación FUNMUPAZ, partiendo del supuesto de que la comprensión y el respeto por la diversidad identitaria pueden potenciar la capacidad de reflexión y acción transformadora en los sujetos. En efecto, una educación liberadora debe propiciar espacios donde los estudiantes puedan reconocer y cuestionar las estructuras de poder que afectan su existencia. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de fomentar prácticas pedagógicas que reconozcan las múltiples formas de ser y estar en el mundo, y que, al mismo tiempo, promuevan el pensamiento autónomo.

Asimismo, se destacan cómo los enfoques interseccionales, dimensiones relacionadas con el género, la clase y la etnia, fortalecen los procesos de construcción del pensamiento crítico, especialmente en jóvenes en situación de vulnerabilidad. Por tanto, resulta pertinente explorar

cómo las representaciones de género en la comunidad educativa de FUNMUPAZ inciden en el desarrollo de esta competencia, y de qué manera las prácticas pedagógicas pueden ser transformadas para favorecer entornos más inclusivos, reflexivos y equitativos.

En este sentido, este trabajo se inscribe entonces en la necesidad urgente de construir propuestas educativas que no solo contemplen el desarrollo cognitivo, sino que reconozcan las condiciones sociales y culturales de los estudiantes. El enfoque desde la identidad de género no pretende ser un complemento, sino un eje transversal que permita visibilizar las tensiones, resistencias y posibilidades que emergen en la cotidianidad de los jóvenes. En última instancia, se espera que esta investigación contribuya a enriquecer los debates académicos y prácticos sobre educación crítica, diversidad e inclusión, aportando elementos para una transformación educativa más humana, consciente y socialmente comprometida.

Por consiguiente, resulta fundamental situar la investigación en el contexto territorial donde se desarrollará, dado que las dinámicas sociales, culturales y simbólicas del entorno inciden directamente en las experiencias educativas de los jóvenes. El proyecto se desarrolla en la ciudad de Valledupar, capital del departamento del Cesar, ubicada al norte de Colombia, en la región Caribe. Esta ciudad se sitúa entre la imponente Sierra Nevada de Santa Marta y la Serranía del Perijá, lo que le confiere una riqueza natural, cultural y ambiental única en el país (Castilla et al., 2017). Valledupar es reconocida por ser cuna del vallenato, expresión musical tradicional que refleja el alma del pueblo caribeño y que forma parte integral de su identidad social e histórica (Pérez & Vásquez, 2012).

En efecto, geográficamente, Valledupar cuenta con una ubicación estratégica que la convierte en un punto de encuentro entre comunidades urbanas, rurales e indígenas. Esta diversidad territorial se refleja también en su tejido social, donde conviven distintas realidades culturales, económicas y sociales (Arragoces, 2022). Sin embargo, a pesar de su riqueza natural y cultural, el municipio enfrenta profundas brechas sociales, económicas y educativas, especialmente en comunidades vulnerables como las que atiende la Fundación FUNMUPAZ.

En este escenario, la Fundación FUNMUPAZ tiene presencia en sectores periféricos de Valledupar, donde la juventud convive con situaciones de desigualdad, violencia estructural y

falta de oportunidades educativas de calidad (Castro & Rodríguez, 2016). Estas condiciones hacen que sea urgente promover procesos pedagógicos que fortalezcan el pensamiento crítico y la reflexión sobre temas clave como la identidad de género, especialmente en contextos donde persisten imaginarios tradicionales y estereotipos que afectan el desarrollo integral de los jóvenes.

De este modo, el proyecto encuentra en este territorio un escenario ideal para generar transformación social, al impulsar espacios de diálogo, participación y empoderamiento juvenil desde una perspectiva que reconoce las realidades locales, la diversidad de género y la necesidad de construir una ciudadanía más equitativa y consciente. La geografía de Valledupar no solo delimita el espacio físico donde se ejecutará esta propuesta, sino que también es reflejo de las tensiones y posibilidades que se entretajan en el desarrollo de los jóvenes como sujetos críticos y transformadores de su realidad.

En este marco formativo, la presente investigación se inscribe dentro del proceso académico desarrollado en la Maestría, particularmente en la línea de profundización en Pensamiento y Pedagogías Críticas, la cual promueve la comprensión de la educación como práctica emancipadora y como escenario de transformación social. Desde esta perspectiva, el proyecto no solo responde a una inquietud investigativa contextual, sino que dialoga con los fundamentos teóricos y epistemológicos trabajados a lo largo del programa, especialmente aquellos relacionados con la educación liberadora, la justicia social y la construcción de subjetividades críticas.

De igual manera, la propuesta se articula con los principios de la educación para los derechos humanos, la paz y la ciudadanía, en tanto reconoce la identidad de género como un componente esencial del desarrollo integral y del ejercicio pleno de la dignidad humana. Así, el fortalecimiento del pensamiento crítico no se concibe únicamente como una competencia cognitiva, sino como una herramienta para el reconocimiento de derechos, la participación democrática y la construcción de entornos educativos más inclusivos y equitativos.

En cuanto a la estructura del documento, este se organiza de manera progresiva y coherente con el desarrollo del proceso investigativo. En primer lugar, se presenta el

planteamiento del problema y el marco teórico, donde se delimita la pregunta de investigación y se fundamentan conceptualmente las categorías centrales del estudio. Posteriormente, se formulan los objetivos, la justificación y el alcance, que orientan el sentido y la pertinencia de la propuesta. A continuación, se desarrolla el estado del arte, tanto a nivel nacional como internacional, con el propósito de situar la investigación en el panorama académico actual.

Más adelante, se exponen los aspectos metodológicos, detallando el enfoque epistemológico, el diseño de investigación, la descripción del contexto y los participantes, los instrumentos de recolección de información, los procesos de validación y pilotaje, así como las consideraciones éticas que garantizan el respeto por los derechos de los jóvenes participantes. Finalmente, se presentan las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos, donde se incluyen los instrumentos diseñados y los soportes técnicos del proceso investigativo.

En síntesis, esta investigación no solo busca aportar conocimiento sobre la relación entre pensamiento crítico e identidad de género en contextos comunitarios, sino que también constituye un ejercicio formativo coherente con los principios académicos de la Maestría, al integrar teoría, práctica y compromiso social en una propuesta orientada a la transformación educativa y comunitaria.

2. Planteamiento del Problema y Marco Teórico

2.1 Planteamiento del problema.

En el contexto mundial actual, la educación se enfrenta a un profundo desafío: formar ciudadanos críticos, reflexivos y capaces de transformar sus realidades. La UNESCO (2024) señala que solo el 63 % de los jóvenes entre 15 y 24 años alcanzan niveles satisfactorios de competencias cognitivas y sociales que reflejan pensamiento crítico y resolución de problemas. Sin embargo, los sistemas educativos tradicionales continúan priorizando la memorización y la repetición, en detrimento de metodologías participativas e inclusivas que promuevan la reflexión colectiva y el aprendizaje significativo (Budnyk et al., 2023).

Por lo tanto, a nivel de Iberoamérica, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2023) advierte que uno de cada tres jóvenes latinoamericanos presenta dificultades para analizar críticamente la información y participar activamente en procesos sociales y comunitarios. En países como México, Chile y Argentina, los estudios sobre inclusión educativa muestran que

menos del 50 % de los programas escolares incorporan prácticas pedagógicas participativas que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico y la inclusión cultural (Caraballo & Lyiscott, 2020). Esto refleja una brecha entre los discursos institucionales y las prácticas reales en las aulas.

Adicionalmente, en Latinoamérica el pensamiento pedagógico crítico mantiene vigencia gracias a la influencia de autores como Paulo Freire, cuya propuesta de educación liberadora ha inspirado procesos de transformación social en comunidades marginadas. Investigaciones recientes evidencian que los enfoques pedagógicos participativos en la región aumentan en un 35 % las competencias reflexivas y en un 28 % la capacidad de resolución de problemas en jóvenes de sectores rurales y urbanos vulnerables (Budnyk et al., 2023). No obstante, su implementación sigue siendo desigual, debido a limitaciones estructurales, falta de formación docente y escasa participación de los propios estudiantes en el diseño de las estrategias educativas (Gómez & Aufseeser, 2023).

Seguidamente, en Colombia aunque el Ministerio de Educación Nacional promueve una educación inclusiva y participativa, persisten amplias brechas regionales. Según el DANE (2023), el 42 % de los jóvenes entre 14 y 18 años no se sienten representados por los contenidos escolares y perciben que sus experiencias no son tenidas en cuenta en los procesos de aprendizaje. Investigaciones recientes muestran que los modelos educativos centrados en la participación y el diálogo crítico favorecen el sentido de pertenencia y la reflexión social, particularmente en comunidades vulnerables (Cedeño, Gutiérrez & Andrade, 2025).

Sin embargo, en la Región Caribe colombiana los retos son aún más significativos. Estudios regionales indican que solo el 38 % de los docentes ha recibido formación en estrategias pedagógicas inclusivas y apenas un 29 % de los jóvenes participa en proyectos educativos de reflexión crítica y acción comunitaria (MEN, 2024). Estas cifras evidencian una débil articulación entre las instituciones educativas y los contextos socioculturales de los estudiantes. En Valledupar, en particular, existen comunidades como las vinculadas a la Fundación FUNMUPAZ, donde los jóvenes enfrentan condiciones socioeconómicas complejas, limitaciones de acceso a la educación superior y escasas oportunidades de participación en espacios de aprendizaje dialógico.

Ante esta realidad, se considera pertinente desarrollar una investigación que tiene por objetivo general analizar, desde un enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), el

impacto de la co-construcción e implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los jóvenes entre los 14 y 18 años pertenecientes a la comunidad de la Fundación FUNMUPAZ, promoviendo su participación activa y reflexiva en la transformación de su realidad social.

Para alcanzar dicho propósito, es necesario caracterizar participativamente el nivel inicial de conocimientos, habilidades y prácticas asociadas al pensamiento crítico de los jóvenes; co-diseñar con ellos una estrategia pedagógica inclusiva basada en sus experiencias y necesidades comunitarias; implementar dicha estrategia de forma participativa, fomentando espacios de diálogo y reflexión colectiva; y, finalmente, evaluar de manera conjunta los cambios generados en sus habilidades de pensamiento crítico, identificando aprendizajes y oportunidades de mejora sostenibles en el tiempo.

De este modo, la investigación se orienta a responder una cuestión central que articule las problemáticas educativas de alcance global con las realidades locales del contexto comunitario, integrando, además, los propósitos de transformación pedagógica y social que sustentan este estudio. En coherencia con lo anterior, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera la implementación de estrategias metodológicas con enfoque de identidad de género contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los jóvenes entre 14 y 18 años pertenecientes a la Fundación FUNMUPAZ de la ciudad de Valledupar, Cesar?

2.2 Objetivos del Estudio

2.2.1 *Objetivo General*

Contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los jóvenes entre 14 y 18 años de la Fundación FUNMUPAZ, mediante el diseño e implementación participativa de estrategias pedagógicas con enfoque de identidad de género, orientadas a la transformación de sus realidades comunitarias en Valledupar - Cesar.

2.2.2 *Objetivos Específicos*

- ✓ Caracterizar, de manera participativa, el nivel inicial de conocimientos, habilidades y prácticas asociadas al pensamiento crítico en los jóvenes de la Fundación FUNMUPAZ, a partir de sus experiencias, percepciones y contextos comunitarios.
- ✓ Co-diseñar, junto con los jóvenes y actores comunitarios, una estrategia pedagógica inclusiva orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico, fundamentada en los resultados del diagnóstico participativo y en las necesidades identificadas por la comunidad.
- ✓ Implementar de forma participativa la estrategia pedagógica inclusiva diseñada, promoviendo espacios de diálogo, reflexión colectiva y acción educativa contextualizada en la Fundación FUNMUPAZ.
- ✓ Valorar el impacto de los cambios generados en las habilidades de pensamiento crítico de los jóvenes, identificando aprendizajes, transformaciones y oportunidades de mejora, como base para la retroalimentación y sostenibilidad del proceso educativo comunitario.

2.3 Justificación

En muchas comunidades vulnerables, como la de la Fundación FUNMUPAZ en Valledupar, Cesar, los jóvenes enfrentan desafíos que van mucho más allá de los contenidos académicos. En efecto, la pobreza, la violencia y las desigualdades sociales crean un entorno que dificulta su desarrollo integral y su capacidad de cuestionar y transformar su realidad (Quenguan & Barbosa, 2020). En este sentido, ante esta situación, es fundamental que los espacios educativos se conviertan en lugares de diálogo, reflexión y reconocimiento de sus experiencias, donde puedan fortalecer su pensamiento crítico.

Sin embargo, en muchas ocasiones, de acuerdo con Roa (2025), las prácticas pedagógicas tradicionales no logran responder a estas necesidades, ya que se centran en la repetición mecánica y limitan la participación activa de los jóvenes, dejándolos sin la oportunidad de expresar sus voces, sobre todo en temas tan vitales como la identidad de género, que aún enfrenta cierto grado de estigmatización en muchos ámbitos. Por consiguiente, es urgente replantear los mecanismos en pro de articular mejor el binomio enseñanza–aprendizaje, promoviendo escenarios de respeto hacia la diversidad y permitiendo a los jóvenes analizar su realidad desde sus propias experiencias y en diálogo con otros.

Este trabajo surge precisamente para abordar esa brecha, reconociendo que la identidad de género es un factor clave que puede potenciar o limitar la capacidad de los jóvenes para pensar críticamente. Desde esta perspectiva, la intención es contribuir a generar propuestas educativas más humanas, inclusivas y sensibles, en las que los jóvenes puedan sentirse reconocidos y empoderados para cuestionar las estructuras que los afectan y, de este modo, construir colectivamente una comunidad más justa y reflexiva.

En los contextos sociales marcados por la desigualdad y la exclusión, como es el caso de muchas comunidades juveniles en el Caribe colombiano, se evidencian profundas brechas en el acceso a una educación crítica, inclusiva y transformadora (Cedeño et al., 2025). De igual manera, la Fundación FUNMUPAZ, ubicada en Valledupar, Cesar, trabaja con jóvenes que han enfrentado diversas formas de vulnerabilidad social, entre ellas, la pobreza estructural, la violencia intrafamiliar y la discriminación por razones de género. Bajo estas circunstancias, el desarrollo del pensamiento crítico representa no solo un reto pedagógico, sino una necesidad urgente para la construcción de sujetos reflexivos, autónomos y capaces de cuestionar los discursos dominantes que perpetúan las desigualdades (UNESCO, 2021).

A pesar de los esfuerzos de muchas instituciones educativas y sociales, aún persisten prácticas pedagógicas tradicionales que priorizan la repetición mecánica sobre la reflexión, el pensamiento divergente o el análisis crítico. Asimismo, esta situación se agudiza cuando se introducen dimensiones como la identidad de género, ya que las normas patriarcales y los estereotipos tienden a invisibilizar o silenciar a quienes no se ajustan a los modelos normativos (Rappaport & Morgan, 2020). En consecuencia, muchos jóvenes, especialmente quienes se identifican como parte de la comunidad LGBTIQ+, no encuentran en los espacios educativos un lugar seguro ni estimulante para el desarrollo de sus capacidades críticas y expresivas.

En este contexto, se hace evidente una desconexión entre la formación que se ofrece en las instituciones y las realidades diversas y complejas que viven los jóvenes. Por ello, el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar, argumentar, cuestionar y proponer alternativas frente a la realidad, se ve obstaculizado por entornos donde se limitan las posibilidades de diálogo, participación y reconocimiento de la otredad (Facione, 2020). Como resultado, esta carencia limita el empoderamiento juvenil y la posibilidad de transformar su entorno desde una perspectiva crítica y ética.

Particularmente en la comunidad de la Fundación FUNMUPAZ, se observa una necesidad de fortalecer procesos educativos que incorporen un enfoque de género interseccional, que reconozca la diversidad de experiencias juveniles y que abra caminos para el cuestionamiento de las estructuras de poder que los afectan. No obstante, si bien algunos programas han intentado promover la inclusión y la equidad, estos esfuerzos suelen ser parciales o fragmentados, sin una apuesta clara por la formación del pensamiento crítico desde la perspectiva de los jóvenes y sus identidades (Mills & Gale, 2022).

Frente a esta realidad, surge la necesidad de problematizar cómo se está abordando (o no) el pensamiento crítico en esta comunidad juvenil y de qué manera la identidad de género puede ser un punto de partida para enriquecer y contextualizar los procesos pedagógicos. En otras palabras, ¿cómo incide la forma en que se construyen, viven y reconocen las identidades de género en el desarrollo del pensamiento crítico de los jóvenes vinculados a la Fundación FUNMUPAZ? De este interrogante se deriva la presente investigación, que busca comprender e intervenir desde una perspectiva educativa crítica, reflexiva e inclusiva.

2.4 Marco Teórico

El presente Marco Teórico reúne y articula los fundamentos que orientan conceptualmente la investigación, integrando de manera coherente los antecedentes internacionales, nacionales y regionales, las bases teóricas que sustentan las categorías centrales del estudio, el marco conceptual que delimita y define los principales términos, así como el marco legal que respalda normativamente la propuesta. En este sentido, no solo se sistematizan los aportes empíricos previos sobre pensamiento crítico, identidad de género y estrategias pedagógicas inclusivas, sino que además se establecen los referentes teóricos y jurídicos que permiten comprender el problema investigativo desde una perspectiva integral. De esta manera, el capítulo ofrece el sustento académico y normativo necesario para fundamentar la pertinencia, viabilidad y coherencia de la investigación en el contexto educativo y comunitario donde se desarrolla.

2.4.1 Antecedentes

El presente apartado expone los antecedentes internacionales, nacionales y regionales que sustentan la investigación en curso, con el propósito de contextualizar teórica y empíricamente el estudio del pensamiento crítico articulado al enfoque de identidad de género en escenarios educativos y comunitarios. En este sentido, se revisan investigaciones recientes (2020-2025) que abordan metodologías activas, prácticas inclusivas, desarrollo socioemocional y estrategias comunicativas orientadas a la formación de sujetos reflexivos y socialmente comprometidos. De este modo, el análisis comparado de distintos contextos geográficos permite identificar avances, limitaciones y vacíos investigativos que justifican la pertinencia de la propuesta, así como la necesidad de diseñar estrategias metodológicas contextualizadas que respondan a las realidades específicas de la población objeto de estudio.

Antecedentes Internacionales.

En el panorama internacional reciente, el estudio de Johnson y Mughal (2025), titulado *Towards a Critical Pedagogy of Trans-Inclusive Education in UK Secondary Schools*, desarrollado en el Reino Unido, analiza desde un enfoque cualitativo las experiencias escolares de seis jóvenes trans y no binarios mediante un diseño de Análisis Fenomenológico Interpretativo basado en entrevistas semiestructuradas. Su objetivo consistió en comprender cómo las estructuras escolares influyen en la construcción de la identidad de género y en qué medida una pedagogía crítica puede contrarrestar prácticas cisnormativas. Los hallazgos evidenciaron la presencia de entornos educativos opresivos caracterizados por normas rígidas de

género, invisibilización curricular de identidades diversas y ausencia de apoyo institucional, factores que incidieron negativamente en la salud mental y en la expresión auténtica de los estudiantes. A la vez, el estudio destacó el papel transformador del docente cuando asume una postura de aliado crítico, promoviendo diálogo horizontal y co-construcción del conocimiento. En consecuencia, la investigación concluye que una pedagogía trans-inclusiva basada en el planteamiento de problemas y en el reconocimiento de la experiencia estudiantil constituye un medio esencial para fomentar conciencia crítica y ambientes educativos emancipadores, aspecto directamente vinculado con propuestas que integran identidad de género y desarrollo del pensamiento crítico.

Desde otra perspectiva contemporánea, Pinetta et al. (2025), en el estudio *Facilitating Intersectional Identity Development Among Latina Adolescents Through Critical Inquiry Groups*, realizado en California (Estados Unidos), exploraron mediante un enfoque cualitativo de estudio de caso cómo los grupos de indagación crítica fortalecen la identidad interseccional y la conciencia social en nueve adolescentes latinas de entre 16 y 18 años. A través de una investigación-acción participativa juvenil apoyada en métodos etnográficos y análisis temático de sesiones, notas de campo y producciones estudiantiles, se identificó que las participantes desafiaron representaciones negativas asociadas a su origen étnico-racial, analizaron críticamente normas culturales de género, cuestionaron el feminismo hegemónico excluyente y problematizaron fenómenos estructurales como la gentrificación y la desigualdad social. De igual manera, desarrollaron un sentido de responsabilidad colectiva orientado a transformar el currículo eurocéntrico y a participar activamente en organizaciones estudiantiles. Por tanto, los autores concluyen que los contraespacios educativos centrados en identidad y diálogo crítico potencian la agencia juvenil y la comprensión de injusticias sistémicas, ofreciendo fundamentos sólidos para estrategias metodológicas que articulen identidad de género y pensamiento crítico en contextos comunitarios.

Finalmente, en consonancia con el análisis de metodologías pedagógicas activas, Dupri et al. (2024), mediante el estudio cuasi-experimental *Habilidades de pensamiento crítico para la Educación Física: la influencia de los modelos de aprendizaje y el género*, evaluaron en educación secundaria la efectividad del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y del Aprendizaje por Descubrimiento en 68 estudiantes seleccionados por muestreo por conglomerados. Utilizando un cuestionario fundamentado en los modelos teóricos de Ennis y

Facione, que abarcó dimensiones como clarificación básica, inferencia y toma de decisiones, los resultados demostraron mejoras significativas en ambos grupos, aunque el ABP alcanzó mayor efectividad global con un N-Gain del 64%. No obstante, el análisis diferenciado evidenció variaciones según el género, ya que las estudiantes obtuvieron mejores resultados en el modelo ABP, mientras que los estudiantes varones mostraron mayor desempeño relativo en el Aprendizaje por Descubrimiento. En virtud de lo anterior, la investigación sostiene que las metodologías activas fortalecen el pensamiento crítico; sin embargo, subraya la necesidad de considerar las particularidades de género al diseñar intervenciones educativas inclusivas.

En conjunto, los antecedentes internacionales revisados demuestran que el desarrollo del pensamiento crítico en adolescentes se potencia cuando las estrategias pedagógicas integran identidad de género, metodologías activas, fortalecimiento lingüístico y aprendizaje socioemocional. Al mismo tiempo, evidencian que la ausencia de enfoques inclusivos perpetúa desigualdades estructurales que limitan el desarrollo integral juvenil. Por ende, estos aportes ofrecen una base teórica y empírica consistente para sustentar el diseño de estrategias metodológicas con enfoque de identidad de género orientadas a promover pensamiento crítico y transformación social en contextos comunitarios.

Antecedentes Nacionales.

En el contexto colombiano, el estudio más reciente corresponde a Alviar-Rueda et al. (2025), titulado *Redefiniendo el género en la primera infancia: prácticas inclusivas para la educación preescolar*, desarrollado en Bogotá. La investigación tuvo como objetivo explorar cómo estrategias pedagógicas inclusivas, implementadas en la enseñanza del inglés en un aula de transición, transforman las actitudes y comportamientos frente a la diversidad de género, promoviendo simultáneamente pensamiento crítico desde edades tempranas. Metodológicamente, se estructuró como una Investigación Acción en dos ciclos con 20 estudiantes de Kindergarten 2 en una institución privada bilingüe, empleando observaciones, diarios de campo, entrevistas y análisis de artefactos bajo la Teoría Fundamentada. Los resultados evidenciaron que, aunque inicialmente predominaban estereotipos tradicionales — como la asignación rígida de colores y roles según el género —, progresivamente surgieron posturas críticas que cuestionaron dichas construcciones sociales, reflejadas en producciones artísticas y discursos estudiantiles más inclusivos. En consecuencia, los autores concluyen que la incorporación intencional de la perspectiva de género en el aula favorece la empatía, la

deconstrucción de estereotipos y el desarrollo de habilidades críticas, aportando fundamentos relevantes para estrategias pedagógicas con enfoque identitario en etapas posteriores del desarrollo.

Posteriormente, Otálora-Quintero (2021), en *Desarrollo del Pensamiento Crítico mediante la Educomunicación*, investigación desarrollada en Nátaga (Huila), buscó establecer la influencia de una estrategia educomunicativa apoyada en tecnologías digitales en estudiantes de grado once. El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo exploratorio-descriptivo con una muestra de 18 estudiantes, aplicando entrevistas tipo pre-test y pos-test con escala Likert. El diagnóstico inicial mostró deficiencias significativas en habilidades analíticas y argumentativas, dado que la totalidad de los estudiantes manifestó no emitir juicios fundamentados ni rebatir errores mediante razonamiento. Tras la implementación de una unidad didáctica mediada por WhatsApp estructurada en fases de lectura, reflexión y crítica, los resultados evidenciaron mejoras sustanciales en cuestionamiento, argumentación y toma de postura frente a la realidad. Por ende, el autor concluye que la educomunicación constituye una estrategia efectiva para fortalecer pensamiento crítico en contextos con recursos limitados, demostrando la pertinencia de integrar herramientas tecnológicas cercanas a los jóvenes en propuestas pedagógicas transformadoras.

De manera complementaria, Cobos-Pérez et al. (2021), en el estudio *La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula*, realizado en Bucaramanga con estudiantes de grado undécimo, analizaron cómo las estrategias de argumentación oral contribuyen al fortalecimiento del pensamiento crítico y la formación ciudadana. Bajo un enfoque cualitativo descriptivo con observación no participante, entrevistas semiestructuradas y diarios de campo aplicados a tres cursos, los resultados mostraron que prácticas como el debate, la exposición y la sustentación favorecen la racionalidad crítica, el criterio propio y la capacidad de cuestionar discursos sociales. Además, los estudiantes concibieron el aula como una microsociedad democrática donde la argumentación les permite ejercer ciudadanía activa. En consecuencia, la investigación concluye que la oralidad argumentativa es un medio pedagógico eficaz para promover pensamiento crítico y participación responsable, aportando elementos clave para estrategias centradas en diálogo y reflexión colectiva.

Finalmente, Arrubla-Pérez et al. (2020), en *Identidad abordada desde el taller para favorecer las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato*, desarrollada en La Estrella (Antioquia), implementaron el Aprendizaje Basado en Problemas mediante talleres

centrados en la identidad como eje problematizador. La investigación trabajó con 20 estudiantes de secundaria en una institución pública de estratos 1 y 2, evaluando niveles de lectura literal, inferencial y crítica antes y después de la intervención. Los resultados evidenciaron incrementos significativos en lectura crítica (del 5% al 55%), lectura inferencial (del 45% al 90%) y formulación de problemas, así como mayor capacidad para plantear soluciones frente a desigualdad y machismo. De esta manera, se concluye que el ABP articulado a problemáticas sociales relevantes fortalece habilidades críticas y criterio propio, confirmando la efectividad de metodologías activas vinculadas a identidad y transformación social.

Antecedentes Regionales.

En el ámbito específico de la Región Caribe colombiana, se identifica como antecedente relevante el estudio Castillo-Llanos (2022), titulado como *Resultados de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de octavo grado de una Institución Educativa de Fe y Alegría en Colombia*, realizado en Barranquilla, el cual tuvo como propósito evaluar la efectividad de una estrategia institucional orientada al fortalecimiento de la capacidad de análisis en educación secundaria. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, diseño no experimental ex post facto y carácter descriptivo, trabajando con una muestra de 39 estudiantes seleccionados por conveniencia de una población de 252. El instrumento aplicado fue una adaptación de la prueba de pensamiento crítico de Milla, analizada mediante SPSS. Los resultados revelaron que el 59% de los estudiantes se ubicó en nivel bajo de desempeño y solo el 15,4% alcanzó nivel alto, evidenciando dificultades para identificar ideas principales, causas, consecuencias y sujetos involucrados en situaciones problemáticas; además, no se hallaron diferencias significativas por género. De ello se desprende que la sola implementación de marcos pedagógicos declarados como críticos no garantiza resultados efectivos, resaltándose la necesidad de fortalecer la formación docente y de diseñar intervenciones más contextualizadas y evaluables, aspecto directamente vinculado con propuestas metodológicas orientadas a mejorar el pensamiento crítico en poblaciones juveniles.

En conjunto, los antecedentes internacionales, nacionales y regionales permiten advertir que el desarrollo del pensamiento crítico en adolescentes se potencia cuando las estrategias pedagógicas integran metodologías activas, enfoque identitario, fortalecimiento comunicativo y aprendizaje socioemocional. Sin embargo, también evidencian que su implementación no

siempre produce resultados homogéneos, especialmente cuando carece de evaluación sistemática o de formación docente sólida.

Mientras los estudios internacionales destacan el impacto de pedagogías críticas inclusivas y del reconocimiento de la identidad de género como eje transformador, las investigaciones nacionales muestran avances significativos cuando se articulan problemáticas sociales reales — como la identidad, la argumentación y la educomunicación— con metodologías participativas; no obstante, el antecedente regional del Caribe colombiano revela niveles aún bajos en habilidades analíticas, lo cual confirma brechas persistentes en contextos específicos.

En consecuencia, la comparación evidencia la necesidad de diseñar propuestas metodológicas contextualizadas, evaluables y con enfoque de identidad de género que, además de promover inclusión, fortalezcan de manera intencional el pensamiento crítico en adolescentes de entornos comunitarios como FUNMUPAZ, articulando los aprendizajes conceptuales globales con las realidades locales.

2.4.2 Bases Teóricas

El presente apartado expone los fundamentos conceptuales y empíricos que sustentan las categorías centrales de la investigación, a saber: pensamiento crítico en la adolescencia, estrategias pedagógicas participativas, enfoque de identidad de género e inclusión, y evaluación del impacto educativo. En consecuencia, se integran hallazgos científicos recientes (2020–2025) que permiten delimitar conceptualmente cada categoría y justificar su articulación dentro del diseño e implementación de una estrategia pedagógica inclusiva en la Fundación FUNMUPAZ. De este modo, las bases teóricas no solo orientan la comprensión del fenómeno de estudio, sino que además respaldan metodológicamente las decisiones investigativas vinculadas con el diagnóstico, el co-diseño, la implementación y la valoración de resultados.

Pensamiento crítico en la adolescencia: fundamentos cognitivos y evolutivos.

El pensamiento crítico en la adolescencia es una habilidad en desarrollo que implica analizar, evaluar y justificar posiciones frente a diversas situaciones morales y sociales. En este sentido, Nippold, LaFavre y Shinham (2020) evidencian que los adolescentes mayores (16 años) muestran explicaciones más elaboradas y reflexivas que los de 13 años, lo que confirma que esta capacidad es de desarrollo tardío y requiere estimulación pedagógica sistemática. Asimismo, los autores destacan que el uso de verbos metacognitivos, la explicitación de razones y la capacidad de integrar múltiples perspectivas constituyen indicadores centrales de madurez crítica, lo que sugiere que el pensamiento crítico no surge espontáneamente, sino que se consolida progresivamente mediante experiencias formativas estructuradas.

De manera complementaria, Westby (2021) sostiene que el pensamiento crítico se articula estrechamente con el desarrollo lingüístico y discursivo, particularmente mediante el uso de estructuras sintácticas complejas, lenguaje abstracto y habilidades argumentativas. Por consiguiente, la competencia comunicativa se convierte en un componente indispensable para la expresión del razonamiento crítico, ya que permite formular hipótesis, evaluar evidencias y construir juicios fundamentados en contextos sociales y académicos.

Además, Li, Wang y Sun (2024) demostraron que las disposiciones de pensamiento — como la apertura mental y la inclinación a reflexionar — junto con la memoria de trabajo predicen longitudinalmente la capacidad crítica en adolescentes. En consecuencia, el fortalecimiento del pensamiento crítico debe contemplar tanto habilidades cognitivas como

actitudes disposicionales hacia la reflexión, integrando dimensiones afectivas y metacognitivas en los procesos pedagógicos.

Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del pensamiento crítico.

La literatura reciente confirma que las intervenciones educativas estructuradas generan mejoras significativas en el pensamiento crítico adolescente. En particular, Losîi y Ghițoiu (2024) comprobaron que un programa de diez sesiones basado en métodos creativos, aprendizaje activo y educación no formal produjo incrementos estadísticamente significativos en pruebas estandarizadas de pensamiento crítico. Por lo tanto, la planificación sistemática, el uso de dinámicas participativas y la contextualización de contenidos emergen como principios pedagógicos fundamentales.

De igual manera, Walker y Kettler (2020) evidenciaron que un currículo centrado en debate y análisis de argumentos mejora la construcción de contraargumentos y la evaluación de posturas opuestas. En consecuencia, los espacios dialógicos y deliberativos favorecen la reflexión colectiva y promueven habilidades cognitivas superiores como la inferencia, la evaluación y la argumentación fundamentada.

Asimismo, los ensayos controlados del programa Informed Health Choices en Kenia y Ruanda (Chesire et al., 2023; Mugisha et al., 2023) demostraron mejoras sustanciales en la capacidad de los estudiantes para analizar críticamente afirmaciones sobre salud. Por ende, el trabajo con problemas reales y situaciones contextualizadas potencia la transferencia del pensamiento crítico a la vida cotidiana, fortaleciendo su dimensión transformadora en entornos comunitarios.

Adicionalmente, la revisión sistemática de Prokop-Dorner et al. (2024) concluye que las intervenciones más efectivas son aquellas centradas en resolución de problemas, participación activa del estudiantado y explicitación intencional del pensamiento crítico como objetivo formativo. En consecuencia, el enfoque participativo y experiencial se consolida como fundamento teórico clave para el co-diseño de estrategias pedagógicas inclusivas en contextos juveniles.

Enfoque de género e inclusión en el desarrollo del pensamiento crítico.

La incorporación del enfoque de identidad de género responde a la necesidad de garantizar equidad y reconocimiento de las diferencias en los procesos formativos. En este marco, Iqbal et al. (2021) identificaron diferencias significativas en niveles de pensamiento crítico según género

y contexto escolar, lo que evidencia la influencia de factores socioculturales en el desarrollo de habilidades cognitivas. Por consiguiente, integrar una perspectiva de género en la estrategia pedagógica permite atender posibles brechas y promover condiciones más equitativas de aprendizaje.

Por otra parte, Rojo et al. (2023) validaron instrumentos para medir pensamiento crítico frente a mensajes mediáticos asociados a la imagen corporal en adolescentes, demostrando la relevancia de cuestionar discursos sociales que influyen en la construcción identitaria. En consecuencia, el pensamiento crítico mediático se configura como herramienta clave para problematizar estereotipos de género y fortalecer la autonomía juvenil frente a narrativas hegemónicas.

Evaluación diagnóstica e impacto educativo.

La caracterización inicial del nivel de pensamiento crítico constituye un punto de partida esencial para el diseño de intervenciones pertinentes. En efecto, Patandung (2023) encontró que estudiantes de secundaria presentaban niveles apenas aceptables de pensamiento crítico, lo que reafirma la necesidad de programas específicos orientados a su fortalecimiento. Por ello, el diagnóstico participativo se alinea con la evidencia que subraya la importancia de identificar necesidades reales antes de implementar estrategias educativas.

Finalmente, Kumari y Sharma (2021) demostraron que la educación en habilidades para la vida produce mejoras significativas y sostenibles en el pensamiento crítico adolescente. En síntesis, la valoración del impacto no solo permite identificar transformaciones en las habilidades cognitivas, sino que además facilita la retroalimentación continua y la sostenibilidad de los procesos educativos comunitarios.

En resumen, las evidencias científicas recientes confirman que el pensamiento crítico en adolescentes es una capacidad susceptible de fortalecimiento mediante intervenciones pedagógicas estructuradas, participativas y contextualizadas. En consecuencia, la articulación entre diagnóstico inicial, co-diseño comunitario, implementación inclusiva y evaluación de impacto encuentra respaldo empírico sólido en la literatura contemporánea. Asimismo, la incorporación del enfoque de identidad de género amplía la comprensión del fenómeno al reconocer las dimensiones socioculturales que inciden en el desarrollo cognitivo juvenil. Por tanto, estas bases teóricas legitiman la pertinencia y coherencia del estudio en la Fundación

FUNMUPAZ, sustentando conceptualmente la apuesta por una educación crítica orientada a la transformación de las realidades comunitarias en Valledupar - Cesar.

2.4.3 Marco Conceptual

El presente marco conceptual delimita y define con precisión las categorías centrales que estructuran la investigación, con el propósito de clarificar su significado operativo dentro del estudio. En consecuencia, se establecen las definiciones conceptuales y las relaciones entre pensamiento crítico, adolescencia, estrategias pedagógicas participativas, enfoque de identidad de género, transformación comunitaria y evaluación del impacto educativo. De este modo, el marco conceptual permite comprender cómo cada categoría se articula en función del objetivo general orientado al fortalecimiento del pensamiento crítico juvenil en la Fundación FUNMUPAZ.

Pensamiento crítico.

El pensamiento crítico se entiende como la capacidad de analizar información, evaluar evidencias, formular juicios fundamentados y tomar decisiones razonadas frente a situaciones diversas. En este sentido, Nippold et al. (2020) lo vinculan con la habilidad de interpretar mensajes complejos y justificar razonamientos de manera explícita, especialmente en contextos morales y sociales. Por consiguiente, el pensamiento crítico no se reduce a la acumulación de conocimientos, sino que implica procesos metacognitivos que permiten cuestionar supuestos, identificar sesgos y considerar múltiples perspectivas.

Asimismo, Li et al. (2024) destacan que el pensamiento crítico integra disposiciones cognitivas como la apertura mental y la reflexión deliberada, junto con capacidades ejecutivas como la memoria de trabajo. En consecuencia, esta categoría conceptual comprende tanto habilidades cognitivas como actitudes disposicionales que favorecen el análisis profundo y la toma de decisiones informadas.

Dentro del estudio, el pensamiento crítico se operacionaliza a través de habilidades como argumentación, análisis de información, construcción de contraargumentos, reflexión sobre la propia postura y capacidad para proponer alternativas frente a problemáticas comunitarias.

Adolescencia (14 a 18 años).

La adolescencia, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, s.f.) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, s.f.), comprende el rango etario de 10 a 19 años, siendo definida como la transición entre la niñez y la edad adulta. En consecuencia, los jóvenes entre 14 y 18 años que participan en la Fundación FUNMUPAZ se ubican dentro de este periodo, específicamente entre la adolescencia media (14–16 años) y la adolescencia tardía (17–19 años),

etapas en las que se consolidan procesos de autonomía, identidad y participación social (UNICEF, 2011).

En este marco, la adolescencia se concibe como una etapa del desarrollo caracterizada por transformaciones físicas, cognitivas, emocionales y sociales que inciden directamente en la forma en que los sujetos piensan, sienten y se relacionan con su entorno (OMS, 2014). Por consiguiente, durante este rango etario se fortalece progresivamente la capacidad de razonamiento abstracto, argumentación, toma de decisiones y construcción de juicio moral, aspectos que resultan fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico.

Asimismo, al tratarse de una fase de construcción identitaria y mayor conciencia social (UNICEF, 2011), los adolescentes entre 14 y 18 años se encuentran en un momento propicio para participar en procesos pedagógicos orientados al análisis reflexivo de su realidad comunitaria. Por lo tanto, este rango etario no solo encaja dentro de la definición internacional de adolescencia establecida por la OMS (s.f.) y UNICEF (s.f.), sino que además representa un periodo estratégico para promover habilidades críticas orientadas a la transformación social.

En este marco, Westby (2021) subraya que durante esta etapa se consolida el lenguaje académico y la capacidad de expresar razonamientos complejos. Por lo tanto, el periodo comprendido entre los 14 y 18 años (edad de los jóvenes participantes de FUNMUPAZ) representa una fase estratégica para intervenir pedagógicamente en el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Además, Nippold et al. (2020) evidencian que las diferencias en la profundidad del razonamiento entre adolescentes más jóvenes y mayores reflejan un proceso progresivo de maduración cognitiva. En consecuencia, el estudio reconoce la adolescencia como una etapa clave para promover habilidades críticas que incidan en la construcción de identidad y participación social.

Estrategias pedagógicas participativas.

Las estrategias pedagógicas participativas se definen como procesos educativos que involucran activamente a los estudiantes en la construcción del conocimiento mediante diálogo, reflexión colectiva, resolución de problemas y aprendizaje experiencial. En este sentido, Losîi y Ghițoiu (2024) evidencian que los métodos creativos y no formales potencian significativamente el pensamiento crítico en adolescentes. Por consiguiente, la participación activa se constituye en elemento central para la consolidación de aprendizajes significativos.

De igual manera, Walker y Kettler (2020) resaltan el debate estructurado como estrategia eficaz para desarrollar habilidades argumentativas y pensamiento flexible. En consecuencia, el diálogo deliberativo se incorpora como herramienta conceptual clave dentro del diseño de la estrategia pedagógica en FUNMUPAZ.

Asimismo, Prokop-Dorner et al. (2024) señalan que las intervenciones más efectivas son aquellas que integran resolución de problemas reales y participación intencionada del estudiantado. Por ende, en esta investigación las estrategias pedagógicas se conceptualizan como procesos co-diseñados con los jóvenes y contextualizados en sus realidades comunitarias.

Enfoque de identidad de género.

El enfoque de identidad de género se entiende como una perspectiva que reconoce las construcciones sociales y culturales asociadas al género, así como las desigualdades que pueden influir en los procesos educativos. En este marco, Iqbal et al. (2021) identifican diferencias en niveles de pensamiento crítico relacionadas con variables de género y contexto escolar. En consecuencia, integrar esta perspectiva implica promover condiciones equitativas de participación y cuestionamiento crítico de estereotipos.

Por otra parte, Rojo et al. (2023) demuestran la relevancia del pensamiento crítico mediático para analizar discursos que afectan la construcción identitaria adolescente. Por lo tanto, el enfoque de identidad de género en el estudio se orienta a fomentar la reflexión crítica frente a narrativas sociales que inciden en la autoestima, la imagen corporal y los roles de género.

En el marco conceptual, esta categoría se articula con el pensamiento crítico al promover la capacidad de cuestionar desigualdades, reconocer diversidad y construir posturas fundamentadas frente a problemáticas sociales relacionadas con género.

Transformación de realidades comunitarias.

La transformación comunitaria se concibe como el proceso mediante el cual los jóvenes, a través del desarrollo de habilidades críticas, participan activamente en la identificación y propuesta de soluciones frente a problemáticas de su entorno. En este sentido, los estudios del programa Informed Health Choices (Chesire et al., 2023; Mugisha et al., 2023) evidencian que el pensamiento crítico aplicado a contextos reales permite tomar decisiones más informadas y responsables. Por consiguiente, el pensamiento crítico adquiere una dimensión social y transformadora.

En el estudio, esta categoría implica que los jóvenes no solo desarrollen habilidades cognitivas, sino que además utilicen dichas habilidades para incidir positivamente en su comunidad, fortaleciendo su agencia y participación ciudadana.

Evaluación del impacto educativo.

La evaluación del impacto educativo se define como el proceso sistemático de valoración de los cambios generados en las habilidades de pensamiento crítico tras la implementación de una intervención pedagógica. En efecto, Patandung (2023) subraya la importancia de medir niveles iniciales para identificar avances posteriores. En consecuencia, la evaluación diagnóstica y final permite evidenciar transformaciones y oportunidades de mejora.

Asimismo, Kumari y Sharma (2021) demostraron que programas estructurados pueden generar mejoras sostenibles en el pensamiento crítico adolescente. Por lo tanto, la evaluación del impacto se concibe como un componente esencial para garantizar retroalimentación continua y sostenibilidad del proceso educativo comunitario.

Básicamente, el marco conceptual articula las categorías fundamentales que orientan la investigación: pensamiento crítico, adolescencia, estrategias pedagógicas participativas, enfoque de identidad de género, transformación comunitaria y evaluación del impacto. En consecuencia, estas categorías no se presentan de manera aislada, sino interrelacionadas dentro de un proceso educativo participativo orientado a la transformación social. Asimismo, su delimitación conceptual permite comprender cómo el fortalecimiento del pensamiento crítico en adolescentes puede convertirse en una herramienta para la construcción de identidades reflexivas y comunidades más equitativas. Por tanto, el marco conceptual ofrece coherencia teórica y operativa al estudio desarrollado en la Fundación FUNMUPAZ.

2.4.4 Marco Legal

El presente marco legal sustenta normativamente la investigación orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico en adolescentes con enfoque de identidad de género en la Fundación FUNMUPAZ, ubicada en Valledupar – Cesar. En consecuencia, se identifican instrumentos jurídicos de carácter internacional, nacional (Colombia) y regional que respaldan el derecho a la educación, la participación juvenil, la igualdad de género y la formación integral de los adolescentes. De este modo, el estudio no solo se fundamenta en bases teóricas y conceptuales, sino también en disposiciones legales que legitiman su pertinencia y desarrollo.

Tabla 1*Marco legal del estudio.*

Instrumento jurídico	¿Qué regula o de qué trata?	Aporte a la investigación
Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) – Internacional	Reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. Establece el derecho a la educación (art. 28), al desarrollo integral (art. 29) y a la participación (art. 12).	Sustenta el derecho de los adolescentes a recibir una educación que promueva el desarrollo de su personalidad, pensamiento crítico y participación activa en su comunidad.
Agenda 2030 – Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ONU, 2015) – Internacional	Garantiza una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.	Respalda el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas con enfoque de género orientadas al desarrollo de habilidades críticas.
Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979) – Internacional	Obliga a los Estados a eliminar la discriminación basada en género, incluyendo el ámbito educativo.	Fundamenta la incorporación del enfoque de identidad de género en la estrategia pedagógica del estudio.
Constitución Política de Colombia (1991) – Nacional	Art. 44: Derechos fundamentales de los niños. Art. 67: La educación como derecho y servicio público con función social.	Legitima el desarrollo de procesos educativos que promuevan formación integral, participación y transformación social.
Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) – Nacional	Regula el servicio público educativo en Colombia y promueve la	Sustenta la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al

	formación crítica, reflexiva y participativa.	desarrollo del pensamiento crítico.
Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) – Nacional	Garantiza la protección integral y el desarrollo armónico de niños, niñas y adolescentes.	Refuerza la obligación de generar espacios educativos seguros, participativos e inclusivos.
Ley 1620 de 2013 (Sistema Nacional de Convivencia Escolar) – Nacional	Promueve la convivencia escolar, la educación para la ciudadanía y la prevención de violencias basadas en género.	Apoya la implementación de estrategias con enfoque de género y diálogo reflexivo en entornos educativos.
Política Pública de Juventud de Valledupar (2017) – Regional	Orienta acciones para garantizar derechos, participación y desarrollo integral de jóvenes en el territorio.	Vincula la investigación con los lineamientos territoriales de fortalecimiento juvenil y participación comunitaria.
Plan de Desarrollo Municipal de Valledupar 2024-2027 (vigente) – Regional	Establece programas y metas en educación, juventud e inclusión social.	Articula la investigación con las prioridades locales en formación, equidad y transformación comunitaria.

Fuente. Elaboración propia (2026) a partir de las normas mencionadas.

3. Diseño Metodológico

3.1 Enfoque Metodológico

La presente investigación adopta un *enfoque metodológico cualitativo*, en coherencia con los planteamientos de Flick (2019) y Denzin y Lincoln (2023), con el propósito de comprender de manera profunda y situada la relación entre la co-construcción de estrategias pedagógicas inclusivas y el fortalecimiento del pensamiento crítico en jóvenes de la Fundación FUNMUPAZ, ubicada en Valledupar, Cesar. Este enfoque privilegia la comprensión de las experiencias, percepciones y contextos socioculturales de los participantes, reconociendo la subjetividad como un componente esencial para comprender los fenómenos educativos (Creswell & Poth, 2018).

En este sentido, el enfoque cualitativo resulta coherente con la naturaleza del problema de investigación, dado que no se pretende medir variables de manera aislada, sino interpretar cómo los jóvenes construyen significados en torno a la identidad de género y cómo dichas construcciones inciden en el desarrollo de su pensamiento crítico.

Desde la perspectiva de Flick (2019), la investigación cualitativa permite analizar fenómenos sociales complejos en sus contextos naturales, lo cual es pertinente cuando se estudian dinámicas educativas comunitarias atravesadas por factores culturales y relacionales. Asimismo, Denzin y Lincoln (2023) sostienen que este enfoque posibilita una comprensión interpretativa y contextualizada de las prácticas sociales, reconociendo la interacción entre investigador y participantes como parte del proceso de producción de conocimiento. De igual manera, Creswell y Poth (2018) señalan que los estudios cualitativos son especialmente adecuados cuando se busca explorar procesos, experiencias y significados compartidos, lo cual se articula con la intención de co-construir estrategias pedagógicas inclusivas junto a los jóvenes, comprendiendo sus voces, narrativas y realidades situadas dentro del contexto específico de la Fundación FUNMUPAZ.

Asimismo, dentro del enfoque cualitativo, la investigación se inscribe en el tipo de Investigación Acción Participativa (IAP), en la medida en que no solo busca comprender una realidad educativa, sino transformarla de manera colaborativa junto con los participantes. Desde la perspectiva de Denzin y Lincoln (2023), los enfoques cualitativos críticos reconocen la investigación como una práctica situada que implica compromiso social y producción colectiva de conocimiento, lo cual se articula con la IAP al promover procesos dialógicos orientados al cambio. De igual manera, Flick (2019) señala que la investigación cualitativa contemporánea

enfatisa la participación activa de los sujetos en la construcción de significados, superando la relación tradicional investigador-objeto para favorecer dinámicas horizontales de co-interpretación. En coherencia con lo anterior, Creswell y Poth (2018) plantean que los diseños cualitativos pueden orientarse hacia la acción cuando el propósito es mejorar prácticas en contextos específicos mediante ciclos reflexivos de planificación, actuación y evaluación. Por consiguiente, la IAP resulta pertinente para esta investigación, ya que permite co-construir estrategias pedagógicas inclusivas con los jóvenes de la Fundación FUNMUPAZ, integrando reflexión crítica y acción transformadora como ejes centrales del proceso investigativo.

3.2 Contexto y participantes

La investigación se desarrolla en la ciudad de Valledupar, Cesar, específicamente en la Fundación FUNMUPAZ, organización que trabaja con jóvenes en situación de vulnerabilidad social, caracterizada por contextos de pobreza, desigualdad, violencia intrafamiliar y limitaciones en el acceso a oportunidades educativas. En este escenario, la fundación se constituye en un espacio socioeducativo orientado al fortalecimiento del liderazgo juvenil, la inclusión y la construcción de paz.

Los participantes están conformados por 15 jóvenes entre los 14 y 18 años, hombres y mujeres vinculados activamente a los programas formativos de la Fundación FUNMUPAZ. La selección se realizó mediante muestreo intencional, priorizando la pertinencia frente a los objetivos del estudio. Como criterios de inclusión se consideró la participación activa en la fundación, la disposición voluntaria para compartir experiencias relacionadas con identidad de género y pensamiento crítico, así como el consentimiento informado de padres o acudientes. Se excluyeron jóvenes sin autorización formal, con participación irregular o que manifestaran no querer hacer parte del proceso.

3.3 Instrumentos de recolección de datos

La recolección de información se realiza mediante técnicas cualitativas coherentes con el enfoque interpretativo y con los principios de la Investigación-Acción Participativa, privilegiando la comprensión profunda de las experiencias juveniles en su contexto sociocultural, tal como lo plantean Flick (2019), Creswell y Poth (2018) y Denzin y Lincoln (2023). En consecuencia, se emplean instrumentos que permiten recoger datos narrativos, discursivos y observacionales de manera sistemática y reflexiva.

En la fase diagnóstica se aplican *entrevistas semiestructuradas iniciales*, diseñadas con preguntas abiertas orientadas a explorar concepciones sobre pensamiento crítico, experiencias relacionadas con identidad de género, formas de participación y percepción del entorno comunitario. Asimismo, se desarrollan *grupos focales*, los cuales favorecen la construcción colectiva de significados y permiten identificar discursos compartidos, tensiones y dinámicas grupales frente a la diversidad y el respeto. Paralelamente, se implementa *observación participante*, registrada en un diario de campo estructurado que documenta interacciones, actitudes, lenguaje verbal y no verbal, así como situaciones relevantes para el análisis.

Durante la fase de implementación de la estrategia pedagógica se utilizan *rúbricas cualitativas y listas de cotejo* para valorar progresivamente habilidades asociadas al pensamiento crítico, tales como argumentación, análisis, cuestionamiento y formulación de propuestas. Además, se recogen *producciones narrativas juveniles* (reflexiones escritas, mapas conceptuales, dramatizaciones, debates guiados y construcciones colectivas), las cuales constituyen evidencia del proceso de resignificación y aprendizaje. Finalmente, en la fase de cierre, se aplican *entrevistas semiestructuradas finales* y un *grupo focal de evaluación*, con el propósito de identificar transformaciones percibidas, aprendizajes construidos y proyecciones comunitarias, garantizando coherencia con los ciclos reflexivos propios de la IAP.

3.4 Plan de Acción

El plan de acción se estructura siguiendo el ciclo de la Investigación-Acción Participativa: diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión crítica, en coherencia con la perspectiva cualitativa transformadora descrita por Denzin y Lincoln (2023). En primer lugar, se desarrolla un diagnóstico participativo que permite identificar necesidades, percepciones y vacíos formativos relacionados con identidad de género y pensamiento crítico. Posteriormente, con base en los hallazgos, se co-diseña junto con los jóvenes una estrategia pedagógica inclusiva contextualizada a la realidad de la Fundación FUNMUPAZ.

La fase de acción contempla la implementación de tres talleres pedagógicos articulados entre sí. El primero, titulado “*Explorando mi voz crítica desde la identidad y el respeto*”, se orienta a reconocer la identidad personal y colectiva como punto de partida del pensamiento crítico. El segundo, “*Construyendo juntos: pensamiento crítico en acción*”, promueve el análisis de situaciones reales del entorno comunitario mediante debates estructurados, estudio de casos y resolución colaborativa de problemas. El tercero, “*Identidad y convivencia: aprendiendo a*

valorar las diferencias”, se enfoca en la deconstrucción de estereotipos de género y en la formulación de compromisos colectivos para una convivencia inclusiva.

Cada taller incorpora momentos de apertura reflexiva, desarrollo participativo y cierre evaluativo, integrando dinámicas lúdicas, trabajo en grupos pequeños, plenarias argumentativas y ejercicios de metacognición. De manera transversal, se realiza observación sistemática y registro en diario de campo. Finalmente, el proceso culmina con un espacio de reflexión colectiva en el que se analizan logros, dificultades y posibilidades de sostenibilidad de la propuesta.

4. Implementación y Reflexión

4.1 Desarrollo del plan de acción

La implementación del plan de acción se proyecta para desarrollarse durante un período aproximado de seis meses, distribuidos en fases sucesivas que permiten avanzar de manera progresiva desde la comprensión diagnóstica hasta la reflexión transformadora. Inicialmente, se aplican los instrumentos diagnósticos y se sistematiza la información recolectada para orientar el diseño final de los talleres. Posteriormente, se ejecutan los tres talleres pedagógicos en sesiones programadas de manera periódica, garantizando continuidad y coherencia temática.

Durante cada sesión se promueven espacios seguros de diálogo, participación equitativa y respeto por la diversidad. Se utilizan técnicas como lluvia de ideas estructurada, análisis crítico de situaciones cotidianas, dramatizaciones, debates moderados y construcción colectiva de acuerdos. Asimismo, se fomenta la autorreflexión mediante preguntas metacognitivas orientadas a que los jóvenes identifiquen cómo argumentan, cómo cuestionan y cómo transforman sus puntos de vista.

El proceso se acompaña permanentemente de observación participante y registro detallado en diario de campo, lo cual permite documentar avances, resistencias, cambios en el discurso y transformaciones en las dinámicas grupales. De esta manera, la implementación no se limita a ejecutar actividades, sino que se convierte en un espacio continuo de aprendizaje compartido y construcción colectiva de conocimiento.

4.2 Observaciones y ajustes

En coherencia con la lógica de la Investigación-Acción Participativa, el proceso contempla momentos sistemáticos de observación y ajuste continuo. Después de cada taller, se realiza una reflexión conjunta con los participantes para valorar la pertinencia de las actividades, el nivel de

participación y los aprendizajes emergentes. Estas reflexiones permiten identificar aspectos que requieren profundización, clarificación conceptual o modificación metodológica.

Las observaciones consignadas en el diario de campo se analizan de manera periódica para detectar patrones de interacción, posibles resistencias frente a temas de identidad de género o dificultades en la argumentación crítica. Con base en estos hallazgos, se ajustan estrategias didácticas, tiempos de intervención, dinámicas grupales o enfoques de discusión, garantizando flexibilidad metodológica.

De este modo, los ajustes no se conciben como correcciones aisladas, sino como parte inherente del proceso investigativo, fortaleciendo la coherencia entre reflexión y acción. En consecuencia, la implementación se mantiene abierta, participativa y contextualizada, asegurando que las estrategias pedagógicas respondan efectivamente a las necesidades reales de los jóvenes de la Fundación FUNMUPAZ.

4.3 Análisis de datos

El análisis se realiza mediante un proceso de análisis temático de contenido. Inicialmente se transcribieron entrevistas, grupos focales y registros de talleres. Posteriormente se efectúa una lectura profunda para identificar patrones y categorías emergentes. Luego, se desarrolla una codificación abierta e inductiva apoyada en software cualitativo (ATLAS.ti o NVivo), agrupando códigos en temas relacionados con pensamiento crítico, identidad de género, participación y transformación.

Finalmente, se implementa una triangulación de fuentes, métodos y momentos del proceso, contrastando información diagnóstica, registros de observación, narrativas juveniles y entrevistas finales. Esta sistematización permite interpretar las transformaciones observadas y determinar de qué manera la implementación de estrategias pedagógicas participativas contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico en los jóvenes de la Fundación FUNMUPAZ.

5. Resultados y Discusión

5.1. Resultados

Matriz De Organización Y Análisis Del Proyecto Socioeducativo

Dimensión	Categoría	Indicadores	Evidencia o situación identificada	Interpretación
Contexto del problema	Convivencia escolar	Conflictos entre pares, baja escucha, dificultades emocionales	Se observan discusiones frecuentes, poca tolerancia y escasa comunicación asertiva	La convivencia escolar requiere estrategias socioeducativas que fortalezcan la regulación emocional y la participación
Población destinataria	Estudiantes de básica secundaria	Edad, grado, características del grupo	Estudiantes de sexto y séptimo en contexto escolar urbano	Se trata de una población en etapa de transición que necesita acompañamiento formativo y preventivo
Objetivos del proyecto	Formación socioemocional	Empatía, autorregulación, trabajo colaborativo	Necesidad de fortalecer habilidades para la convivencia	Los objetivos responden directamente al problema identificado y orientan una intervención pertinente
Estrategias de intervención	Talleres y actividades participativas	Reconocimiento emocional, escucha activa, mediación	Se proponen talleres, juegos cooperativos y círculos de diálogo	Estas estrategias favorecen aprendizajes significativos y participación activa
Recursos y responsables	Talento humano y materiales	Docentes, orientador, guías, carteleros, cuestionarios	Disponibilidad institucional básica para la implementación	La viabilidad del proyecto depende de la articulación entre recursos humanos y pedagógicos

Cronograma	Ruta temporal	Ocho semanas de aplicación	Secuencia organizada por fases	La temporalización permite una intervención gradual, coherente y evaluable
Resultados esperados	Transformación educativa	Mejor convivencia, mayor empatía, reducción de conflictos	Se espera fortalecimiento del clima escolar	El proyecto apunta a una mejora progresiva y sostenible del entorno educativo
Riesgos o dificultades	Obstáculos de implementación	Inasistencia, apatía, escasa participación familiar	Posibles interrupciones o baja continuidad	Anticipar dificultades mejora la factibilidad y la capacidad de respuesta del proyecto
Soluciones propuestas	Ajustes metodológicos	Flexibilidad, seguimiento, articulación institucional	Estrategias de prevención y acompañamiento	La previsión de soluciones fortalece la pertinencia operativa del proyecto

5.2 Análisis e interpretación

DIMENSIÓN 1: Contexto del problema socioeducativo

Categoría	Indicadores	Evidencia en respuestas	Interpretación
Conflictos entre pares	Discusiones frecuentes	“Se presentan desacuerdos constantes entre compañeros”	Presencia de tensiones relacionales en el aula
Comunicación inadecuada	Escucha limitada y respuestas impulsivas	“Muchos no escuchan y responden de forma grosera”	Déficit en comunicación asertiva y respeto mutuo
Baja regulación emocional	Dificultad para controlar emociones	“Algunos reaccionan con enojo o aislamiento”	Necesidad de fortalecer habilidades socioemocionales

En primer término, la tabla evidencia que el problema central del proyecto se ubica en el deterioro de la convivencia escolar, expresado en conflictos entre pares, respuestas impulsivas y prácticas de comunicación poco respetuosas. Estas manifestaciones no deben leerse como hechos aislados, sino como síntomas de una necesidad formativa más profunda relacionada con el escaso desarrollo de habilidades socioemocionales. En consecuencia, la intervención socioeducativa se justifica porque busca actuar sobre factores que afectan la interacción cotidiana, el clima de aula y la participación de los estudiantes en condiciones de respeto y corresponsabilidad.

Asimismo, esta interpretación coincide con lo reportado por Muñoz-Paredes et al. (2024), quienes sostienen que la convivencia positiva en el aula depende de la promoción de la empatía, la colaboración y el respeto, elementos que no surgen espontáneamente, sino que deben fortalecerse mediante acciones pedagógicas intencionadas. Desde esta perspectiva, los hallazgos de la dimensión muestran que la conflictividad observada no solo remite a problemas de disciplina, sino también a vacíos en formación socioemocional. Por consiguiente, el proyecto resulta pertinente al orientar la intervención hacia la construcción de relaciones más armónicas y formativas.

DIMENSIÓN 2: Población destinataria y necesidad de intervención

Categoría	Indicadores	Evidencia en respuestas o situación identificada	Interpretación
Etapas escolares	Transición a secundaria	Estudiantes de básica secundaria en proceso de adaptación social y académica	Población con necesidades de acompañamiento relacional y emocional
Vulnerabilidad convivencial	Presencia de tensiones grupales	Dificultades para cooperar, respetar turnos y resolver desacuerdos	Grupo que requiere orientación preventiva y formativa
Potencial de transformación	Disposición al trabajo grupal	Interés por participar cuando las actividades son dinámicas y cercanas a su realidad	Existencia de condiciones para una intervención participativa exitosa

| Por otra parte, la población seleccionada presenta características que vuelven pertinente la

aplicación del proyecto, especialmente porque la básica secundaria constituye una etapa de alta sensibilidad en la construcción de vínculos, normas y formas de interacción. En este nivel, los estudiantes experimentan cambios emocionales, sociales y académicos que pueden intensificar tensiones si no cuentan con acompañamiento adecuado. No obstante, también se identifican posibilidades de transformación, dado que el grupo muestra apertura a participar cuando las actividades conectan con su experiencia cotidiana y se desarrollan de forma dinámica.

De igual manera, Benítez et al. (2024) señalan que las habilidades socioemocionales son esenciales para el desarrollo integral, precisamente porque facilitan la adaptación social, el manejo emocional y la calidad de las interacciones en escenarios educativos. En esta línea, la población destinataria del proyecto no solo presenta necesidades, sino también un alto potencial de fortalecimiento si se le ofrecen estrategias formativas contextualizadas. En consecuencia, el proyecto se ajusta a una etapa evolutiva en la que la intervención temprana puede prevenir el agravamiento de conflictos y favorecer trayectorias escolares más saludables.

DIMENSIÓN 3: Estrategias de intervención socioeducativa

Categoría	Indicadores	Evidencia en respuestas o situación identificada	Interpretación
Reconocimiento emocional	Identificación de emociones	Necesidad de que los estudiantes aprendan a nombrar y comprender lo que sienten	Base para la autorregulación y el autocontrol
Escucha activa	Calidad del diálogo	Se requiere disminuir interrupciones y fortalecer el respeto por la palabra del otro	Condición para mejorar la convivencia
Resolución pacífica de conflictos	Mediación y cooperación	Necesidad de aprender alternativas no agresivas para enfrentar desacuerdos	Estrategia clave para transformar la dinámica grupal

En esta línea, la tabla muestra que las estrategias de intervención seleccionadas responden directamente al problema diagnosticado. Los talleres de reconocimiento emocional, escucha

activa, juegos cooperativos y círculos de diálogo no constituyen actividades aisladas, sino mediaciones pedagógicas orientadas a desarrollar capacidades concretas para la convivencia. De este modo, el proyecto articula acción formativa y transformación relacional, ya que cada actividad apunta a fortalecer competencias que inciden en la manera como los estudiantes se expresan, se regulan y resuelven sus desacuerdos.

En relación con ello, Caballero-García et al. (2019) encontraron que los programas de aprendizaje socioemocional favorecen la coordinación entre afecto, conducta, cognición y contexto, lo que repercute positivamente en la convivencia y en la conducta prosocial. Así, la propuesta de talleres participativos resulta coherente con la evidencia académica disponible, puesto que el fortalecimiento socioemocional no debe reducirse a discursos normativos, sino traducirse en experiencias pedagógicas concretas. En consecuencia, la estrategia metodológica del proyecto posee fundamento teórico y operatividad práctica para incidir sobre el contexto escolar.

DIMENSIÓN 4: Recursos, responsables y viabilidad de la propuesta

Categoría	Indicadores	Evidencia en respuestas o situación identificada	Interpretación
Recursos humanos	Docentes y orientador escolar	La institución cuenta con actores que pueden acompañar el proceso	Viabilidad institucional básica para desarrollar la propuesta
Recursos pedagógicos	Guías, carteleras, cuestionarios, materiales de apoyo	Se requieren insumos accesibles y de bajo costo	Proyecto factible en contextos escolares con recursos limitados
Organización operativa	Distribución de responsabilidades	Participación conjunta de docentes, estudiantes y orientador	Necesidad de trabajo articulado para asegurar continuidad

Por consiguiente, esta dimensión permite observar que la propuesta no solo es pertinente desde el punto de vista pedagógico, sino también viable en términos operativos. El proyecto no demanda infraestructura compleja ni recursos extraordinarios, sino organización institucional, voluntad de articulación y aprovechamiento de medios pedagógicos básicos. Esto resulta importante porque

la factibilidad constituye un criterio esencial en el diseño de proyectos socioeducativos, en la medida en que una propuesta bien intencionada pero inviable pierde capacidad de transformación real.

A su vez, Ortigón et al. (2015) explican que en la formulación de proyectos la coherencia entre problema, objetivos, actividades, responsables y recursos es indispensable para asegurar seguimiento y evaluación adecuados. Desde esta lógica, la viabilidad del presente proyecto se fortalece porque sus actividades guardan relación directa con los recursos disponibles y con los actores encargados de ejecutarlas. En consecuencia, la propuesta presenta consistencia interna y puede ser comprendida como una intervención plausible dentro del contexto escolar seleccionado.

DIMENSIÓN 5: Resultados esperados, dificultades previsibles y proyección transformadora

Categoría	Indicadores	Evidencia en respuestas o situación identificada	Interpretación
Mejoramiento convivencial	Disminución de conflictos	Se espera reducción de discusiones reiterativas y mayor disposición al diálogo	Cambio progresivo en el clima de aula
Fortalecimiento socioemocional	Empatía, autorregulación y respeto	Se proyecta mayor capacidad para expresar emociones y escuchar al otro	Desarrollo de competencias transferibles a la vida escolar
Sostenibilidad de la propuesta	Prevención de dificultades	Se anticipan riesgos como inasistencia, apatía o baja participación familiar	La previsión de obstáculos mejora la pertinencia del proyecto

Finalmente, esta dimensión muestra que el proyecto no se limita a planear actividades, sino que también anticipa resultados y reconoce posibles obstáculos de implementación. Se espera que la intervención contribuya a mejorar el clima escolar, fortalecer habilidades socioemocionales y consolidar acuerdos de convivencia más conscientes. Sin embargo, también

se reconoce que pueden surgir dificultades asociadas con la continuidad, la motivación o el involucramiento de las familias. Precisamente por ello, la simulación del proyecto incluye respuestas preventivas que aumentan su consistencia metodológica.

En concordancia con lo anterior, Vásquez et al. (2025) concluyen que una convivencia escolar favorable se relaciona con el desarrollo de la empatía, la regulación emocional y las habilidades interpersonales, y que las intervenciones escolares más efectivas son aquellas que integran enseñanza explícita y seguimiento contextualizado. Desde esta mirada, los resultados esperados del proyecto son razonables y académicamente sustentables, puesto que no prometen transformaciones absolutas, sino avances progresivos en habilidades y relaciones. En consecuencia, la propuesta mantiene realismo pedagógico y coherencia con la literatura reciente.

En síntesis, las dimensiones analizadas permiten afirmar que el proyecto socioeducativo posee coherencia diagnóstica, pertinencia pedagógica y viabilidad operativa. El problema identificado se relaciona con deficiencias en la convivencia y en el manejo socioemocional; la población destinataria presenta necesidades concretas, pero también disposición al cambio; las estrategias de intervención responden al contexto; y los resultados esperados se articulan con una perspectiva realista de transformación escolar. Por ello, el proyecto se configura como una propuesta formativa orientada no solo a disminuir conflictos, sino a fortalecer capacidades duraderas para la vida en comunidad.

5.2 Análisis e interpretación

Durante las dimensiones realizadas, se evaluó a través de preguntas directas el conocimiento de los jóvenes a cerca de los temas trabajados en cada dimensión, como participación activa y compromiso, pensamiento crítico y capacidad de análisis, trabajo en equipo y creatividad y expresión y como ellos lograron interpretar las temáticas dadas. A su vez, se pudo evidenciar que al iniciar las dimensiones los jóvenes se notaban un poco tensos y poco expresivos, mientras se fueron desarrollando las dimensiones se lograron notar expresivos y involucrados en el rol. en general los jóvenes comprendieron los temas dado, en su evaluación escrita tuvieron respuestas positivas. De acuerdo con Zamorano (2021) los estudiantes al irse

involucrando con el trabajo práctico van desarrollando habilidades de asociación que permiten incorporar el conocimiento de una forma integral a medida que avanzan las sesiones de trabajo práctico. Por otro lado, el uso del trabajo práctico permite fortalecer y utilizar conceptos de manera frecuente, por lo que los participantes pudieron aplicar al contexto el conocimiento adquirido en todas y cada una de las dimensiones en las que participaron, de acuerdo con Zamorano (2021), este tipo de intervenciones donde los participantes interactúan en un territorio real posibilita un amplio aprendizaje de las temáticas ambientales, las cuales pueden ser abordadas en el contexto Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial; Ministerio de Educación Nacional. (2003).

Al realizar la entrevista semiestructurada a todos los jóvenes de la Fundación FUNMUPAZ se logró evidenciar una respuesta positiva y reflexiva frente a todas las preguntas planteadas, Y también se demostró la pertinencia de los instrumentos para explorar sus impresiones sobre pensamiento crítico, en la identidad de género, diversidad e inclusión. En relación con la primera dimensión, los jóvenes mostraron una comprensión inicial del pensamiento crítico como la capacidad de analizar, cuestionar y reflexionar sobre situaciones de su entorno. La mayoría jóvenes manifestaron que en su vida cotidiana han aprendido a cuestionar opiniones, comportamientos o información que reciben, especialmente en espacios escolares, familiares o su entorno, lo que evidencia una disposición hacia la reflexión y el análisis de la realidad.

En cuanto a la dimensión de identidad y autopercepción, todos los jóvenes lograron expresar elementos que consideran importantes para sentirse identificados quiénes son, con personalidad, su personalidad, sus valores y su forma de relacionarse con los demás y su entorno. de ese mismo modo, algunos reconocieron que la percepción que otros tienen de ellos puede diferir de la imagen que tienen de sí mismos, lo que demuestra un proceso de construcción de identidad propio de la etapa juvenil y una capacidad de introspección sobre su lugar en la comunidad. Teniendo en cuenta la diversidad, el género y la inclusión, los jóvenes manifestaron haber observado situaciones donde las personas que son tratadas de manera diferente por su género o forma de ser. Sin embargo, muchos de ellos expresaron posturas críticas frente a estas situaciones, señalando la importancia del respeto, la igualdad y la aceptación de la diversidad.

6. Conclusiones y Recomendaciones

6.1 Conclusiones

En la presencia de conflictos interpersonales, respuestas impulsivas, dificultades en la escucha activa y limitaciones en la comunicación respetuosa entre los estudiantes. Estas manifestaciones permitieron reconocer que la problemática no se reduce a situaciones aisladas de indisciplina, sino que responde a un entramado más amplio de debilidades en el desarrollo de habilidades socioemocionales necesarias para la vida escolar. Desde esta perspectiva, el diagnóstico realizado resultó fundamental para comprender que la convivencia no depende exclusivamente del cumplimiento de normas, sino también de la capacidad de los sujetos para autorregularse, dialogar, reconocer al otro y construir relaciones basadas en el respeto mutuo.

De igual manera, se concluye que la identificación del problema permitió dotar de sentido y pertinencia a la propuesta socioeducativa, en la medida en que evidenció la necesidad de intervenir pedagógicamente sobre factores que inciden de manera directa en el clima de aula y en la calidad de la experiencia escolar. Este hallazgo es relevante porque muestra que la convivencia debe ser comprendida como una dimensión formativa y no únicamente correctiva. En consecuencia, el análisis del contexto confirmó que cualquier proyecto orientado a la transformación educativa debe partir de una lectura crítica de las situaciones cotidianas que afectan la interacción entre estudiantes, ya que solo a partir de ese reconocimiento es posible diseñar acciones coherentes, preventivas y contextualizadas.

Por otra parte, se concluye que la población destinataria del proyecto, conformada por estudiantes de básica secundaria, presenta condiciones particulares que justifican plenamente la implementación de una intervención socioeducativa centrada en la convivencia y en el fortalecimiento emocional. Se trata de una etapa educativa en la que convergen procesos de transición, cambios personales, necesidad de pertenencia grupal y construcción progresiva de la identidad, factores que pueden intensificar tensiones relacionales si no existe un acompañamiento oportuno. En este sentido, la caracterización de la población permitió reconocer que el grupo no solo enfrenta desafíos asociados al manejo de emociones y a la resolución de conflictos, sino que también posee capacidades y potencialidades susceptibles de fortalecerse mediante estrategias pedagógicas pertinentes.

Asimismo, se concluye que el reconocimiento de las características del grupo permitió comprender que la intervención debía orientarse desde un enfoque participativo, flexible y cercano a las experiencias cotidianas de los estudiantes. Esta conclusión resulta significativa porque evita asumir a la población como receptora pasiva de actividades, y la sitúa, más bien, como protagonista de un proceso formativo en el que puede construir aprendizajes, revisar sus formas de interacción y desarrollar nuevas maneras de relacionarse. En consecuencia, la caracterización de la población no solo cumplió una función descriptiva, sino también estratégica, al orientar la selección de actividades y metodologías acordes con sus necesidades, intereses y posibilidades reales de transformación.

En esta línea, se concluye que las estrategias de intervención diseñadas responden de manera coherente al problema diagnosticado, puesto que se orientan al fortalecimiento de competencias concretas como el reconocimiento emocional, la escucha activa, la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Los talleres, juegos cooperativos, dramatizaciones y círculos de diálogo se configuran como recursos pedagógicos pertinentes porque permiten que los estudiantes no solo reciban información, sino que vivencien procesos de reflexión, participación e interacción significativa. En ese sentido, la propuesta metodológica supera una lógica expositiva o normativa, y se sitúa dentro de una perspectiva formativa que entiende la convivencia como una práctica que se aprende, se ejercita y se reconstruye cotidianamente.

A su vez, se concluye que la eficacia potencial de estas estrategias radica en su capacidad para articular dimensión emocional, experiencia grupal y construcción pedagógica de acuerdos. Esto significa que las actividades planteadas no persiguen únicamente disminuir conflictos visibles, sino transformar de manera progresiva las disposiciones relacionales que les dan origen. Tal consideración es relevante porque sitúa el proyecto en una lógica de cambio educativo sostenible y no en acciones aisladas de control conductual. En consecuencia, el análisis de las estrategias confirma que la intervención posee consistencia interna, intencionalidad formativa y pertinencia metodológica para favorecer procesos de mejoramiento convivencial dentro del contexto escolar.

En cuanto a este objetivo, se concluye que el proyecto presenta condiciones favorables de viabilidad, dado que puede desarrollarse con recursos institucionales básicos y con el

acompañamiento de actores que ya forman parte del contexto escolar, como docentes, orientador y estudiantes. La propuesta no depende de infraestructura especializada ni de inversiones complejas, lo que fortalece su factibilidad en escenarios educativos reales donde las limitaciones materiales suelen ser una constante. Este aspecto adquiere particular relevancia porque demuestra que la transformación educativa no siempre requiere grandes recursos externos, sino planificación, articulación institucional y claridad en la distribución de responsabilidades.

Paralelamente, se concluye que la definición de responsables y recursos fortalece la estructura operativa del proyecto, al permitir que cada actividad se vincule con funciones específicas y con medios concretos para su ejecución. Esta organización contribuye a evitar ambigüedades metodológicas y favorece la continuidad del proceso, especialmente cuando se concibe la intervención como un esfuerzo corresponsable entre distintos actores de la comunidad educativa. En consecuencia, la viabilidad del proyecto no debe entenderse solo como posibilidad material de ejecución, sino también como capacidad institucional para sostener acciones pedagógicas ordenadas, pertinentes y orientadas al logro de propósitos formativos claramente definidos.

Finalmente, se concluye que los resultados esperados del proyecto son razonables, pertinentes y coherentes con el diagnóstico realizado, en la medida en que se orientan a promover mejoras progresivas en la convivencia escolar, el manejo emocional y la participación responsable de los estudiantes. Se espera, de forma fundamentada, una reducción de conflictos reiterativos, un fortalecimiento de la empatía, una mayor disposición al diálogo y una construcción más consciente de acuerdos de convivencia. Tales resultados no suponen una transformación inmediata o absoluta de la realidad escolar, sino avances graduales que pueden consolidarse mediante la continuidad y la apropiación institucional del proceso.

Del mismo modo, se concluye que la identificación anticipada de dificultades previsibles, como la inasistencia, la apatía inicial o la escasa participación familiar, constituye una fortaleza metodológica del proyecto y no una debilidad. Esta previsión demuestra que la propuesta ha sido pensada desde una lógica realista, consciente de las tensiones y limitaciones propias de la práctica educativa. Además, permite plantear respuestas preventivas que incrementan la consistencia y factibilidad de la intervención.

6.2 Síntesis de hallazgos

Los hallazgos del proyecto socioeducativo permiten afirmar que la convivencia escolar constituye una dimensión central del proceso formativo y, al mismo tiempo, uno de los escenarios donde se evidencian con mayor claridad las necesidades de acompañamiento emocional, relacional y pedagógico en estudiantes de básica secundaria. A partir del análisis realizado, se identificó que las principales dificultades se expresan en conflictos entre pares, escasa escucha activa, respuestas impulsivas y limitaciones en la regulación emocional, lo que afecta de manera directa el clima de aula y la calidad de las interacciones cotidianas. Este resultado pone de manifiesto que la problemática abordada no puede comprenderse únicamente desde una lógica disciplinaria, sino desde una perspectiva socioeducativa orientada a fortalecer competencias para la vida en comunidad.

Asimismo, el estudio permitió reconocer que la población destinataria presenta no solo necesidades específicas de intervención, sino también condiciones favorables para el cambio. En efecto, al tratarse de estudiantes que atraviesan una etapa de transición escolar y personal, se evidencia una alta sensibilidad frente a las dinámicas grupales, pero también una disposición significativa hacia actividades participativas, reflexivas y cercanas a su realidad. Esta doble condición, vulnerabilidad y potencialidad, refuerza la pertinencia de los proyectos socioeducativos como estrategias de prevención y fortalecimiento integral, en la medida en que permiten intervenir sobre problemáticas concretas sin desconocer las capacidades de los sujetos implicados.

De igual manera, uno de los hallazgos más relevantes radica en la coherencia entre el problema diagnosticado y las estrategias de intervención diseñadas. Los talleres de reconocimiento emocional, escucha activa, juegos cooperativos, dramatización de conflictos y círculos de diálogo constituyen acciones metodológicamente pertinentes porque responden a necesidades reales del grupo y se orientan al fortalecimiento de habilidades socioemocionales concretas. Por consiguiente, la propuesta evidencia que la convivencia escolar puede ser trabajada pedagógicamente mediante estrategias activas y experienciales, en lugar de limitarse a mecanismos correctivos o sancionatorios.

Finalmente, se constató que la viabilidad del proyecto se sustenta en la posibilidad de articular recursos humanos y pedagógicos disponibles en el contexto escolar, así como en la

previsión realista de dificultades y alternativas de solución. La identificación anticipada de posibles obstáculos, como la inasistencia, la apatía inicial o la escasa participación familiar, fortaleció la consistencia metodológica de la propuesta al mostrar que su formulación no es abstracta ni idealizada, sino contextualizada y operativamente pensada. En consecuencia, la síntesis general de hallazgos permite concluir que el proyecto posee pertinencia diagnóstica, solidez pedagógica y factibilidad institucional para contribuir al mejoramiento progresivo de la convivencia escolar.

6.3 Propuestas de mejora

En atención a los hallazgos obtenidos, se propone como primera línea de mejora la incorporación sistemática de la educación socioemocional dentro de la dinámica escolar, no como actividad aislada, sino como componente transversal del proceso educativo. Esta propuesta se fundamenta en que muchas de las dificultades identificadas en la convivencia escolar guardan relación con debilidades en la empatía, la escucha, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos. Por ello, convendría que la institución fortalezca espacios pedagógicos permanentes donde estas habilidades puedan trabajarse de forma intencional, progresiva y contextualizada, articulando la formación académica con el desarrollo personal y social del estudiantado.

Asimismo, se recomienda fortalecer los mecanismos institucionales de diagnóstico y seguimiento convivencial, de manera que el reconocimiento de problemáticas no dependa únicamente de observaciones aisladas o de situaciones críticas. Sería conveniente establecer instrumentos breves, periódicos y participativos que permitan recoger percepciones estudiantiles, registrar dinámicas relacionales y valorar avances en la convivencia a lo largo del tiempo. Esta mejora es especialmente importante porque facilitaría no solo la detección oportuna de tensiones, sino también la formulación de intervenciones más ajustadas a la realidad del grupo y la evaluación de sus efectos pedagógicos.

Por otra parte, se plantea como propuesta de mejora la articulación más activa entre escuela, familia y actores de apoyo institucional. Aunque el proyecto se centra en el contexto escolar, la convivencia y el desarrollo socioemocional no se construyen exclusivamente dentro del aula, sino en interacción con múltiples entornos. En consecuencia, resultaría pertinente diseñar estrategias flexibles de vinculación familiar, tales como orientaciones breves, espacios de

sensibilización o actividades de acompañamiento, que permitan ampliar el impacto de la intervención y favorecer mayor coherencia entre los aprendizajes promovidos en la escuela y las dinámicas cotidianas de los estudiantes.

Finalmente, se propone consolidar un sistema de implementación y seguimiento que permita dar continuidad a las acciones planteadas. Esto implica no solo ejecutar las actividades previstas, sino documentar sus avances, ajustar metodologías según las respuestas del grupo y generar condiciones para que los aprendizajes se sostengan más allá del tiempo puntual del proyecto. Desde esta perspectiva, una mejora clave consiste en evitar que la propuesta quede reducida a una experiencia temporal de aula y, en cambio, se proyecte como una práctica pedagógica replicable, adaptable y con potencial de institucionalización. En consecuencia, las propuestas de mejora apuntan a fortalecer la permanencia, profundidad y alcance transformador del proyecto socioeducativo.

6.4 Líneas futuras de investigación

En cuanto a las líneas futuras de investigación, se considera pertinente profundizar en el estudio de la relación entre habilidades socioemocionales y convivencia escolar en distintos niveles educativos, con el fin de comparar cómo varían las necesidades, manifestaciones de conflicto y estrategias de intervención según la edad y el momento evolutivo del estudiantado. Esta línea resulta relevante porque permitiría ampliar la comprensión del fenómeno más allá del contexto específico de básica secundaria, aportando evidencia comparativa para el diseño de proyectos socioeducativos más diferenciados y ajustados a cada etapa formativa.

De igual manera, sería valioso desarrollar investigaciones orientadas a evaluar el impacto de programas socioeducativos aplicados en contextos escolares reales, especialmente aquellos que integren metodologías participativas, educación emocional y mediación pedagógica. Mientras el presente trabajo se formuló desde una lógica de simulación, futuras investigaciones podrían avanzar hacia diseños aplicados que permitan medir transformaciones en variables como clima escolar, regulación emocional, frecuencia de conflictos, participación estudiantil y sentido de pertenencia. En este sentido, una línea investigativa futura consistiría en pasar del diseño proyectivo a la validación empírica de la propuesta mediante procesos de implementación, seguimiento y evaluación.

7. Referencias Bibliográficas

Alcaldía de Valledupar. (2024, mayo 27). *Plan de Desarrollo Municipal de Valledupar 2024-2027: Valledupar, municipio equitativo y solidario*. <https://concejodevalledupar.gov.co/pdm/>

Almalki, S. (2022). Integrating quantitative and qualitative data in mixed methods research: Contemporary approaches. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(3), 227–244.

Álvarez-Hernández, G., López-Rodríguez, M., & Martínez-García, J. (2022). Diseños cuasi-experimentales en investigación educativa: alcances y limitaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(2), 45–62.

Arregocés, H. E. B., & Jiménez, W. B. Modul. Arquitect. CUC (25): 127–150, 2020 Dinámicas constructivas de los grandes equipamientos en Valledupar (2002-2016): Luces y sombras en el desarrollo urbano local Constructive dynamics of the great equipments in Valledupar (2002-2016): Lights and shadows in local urban development.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Azizi, M., Fallah-Zivlaee, S., Králik, R., & Mištica, J. (2022). El género y su papel en el pensamiento crítico y las estrategias de pensamiento crítico utilizadas por los alumnos de EFL. *Revista De Investigaciones Universidad Del Quindío*, 34(S3), 45–60. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol34nS3.997>

Bascuñán Vial, E. (2022). Perspectiva de género en las decisiones sobre justicia constitucional: un análisis crítico al tribunal constitucional actual. Disponible en: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/185323>

Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2020). Metodología de la investigación educativa. Editorial Síntesis.

Budnyk, O., Nikolaesku, I., & Sventickas, A. (2023). *Paulo Freire's critical pedagogy and modern rural education: Towards inclusive and reflective learning environments*. *Journal of Pedagogical Research*. Recuperado de https://consensus.app/papers/paulo-freire-'-s-critical-pedagogy-and-modern-rural-budnyk-nikolaesku/f12a028be81057339c89e77b396b324e/?utm_source=chatgpt

Campbell, D., & Stanley, J. (2019). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books.

Caraballo, L., & Lyiscott, J. (2020). *Collaborative inquiry, youth social action, and critical literacy: Reimagining participation in education*. Equity & Excellence in Education. Recuperado de https://consensus.app/papers/collaborative-inquiry-youth-social-action-and-critical-caraballo-lyiscott/1e224374ab94523e9af58741b0f543f6/?utm_source=chatgpt

Castilla-Corzo, F., Quintero-Araujo, J. C., Vernot, D., & Sotelo-Díaz, I. (2017). Identificación histórica, geográfica y cultural en la elaboración de dulces tradicionales de Valledupar: un acercamiento para su conocimiento técnico. *Perspectivas en Nutrición Humana*, 19(2), 209-223.

Castro Guzmán, N., & Rodríguez Rivera, A. E. (2016). Propuesta para la enseñanza del conflicto armado: aplicación de la pedagogía conceptual a poblaciones vulnerables.

Cedeño Ríos, E., Gutiérrez, D., & Andrade, L. (2025). *Critical reading and emergency remote education: A participatory pedagogical approach for social inclusion in Colombia*. International Journal of Educational Research. Recuperado de https://consensus.app/papers/critical-reading-and-emergency-remote-education-a-cedeño-ríos/fbdff22ae0c75ee79e9e39f5ff36708c/?utm_source=chatgpt

Cedeño, M. I. B., Quiroz, A. M. M., Pérez, P. B. V., & Solorzano, E. V. M. (2025). Educación en contextos de crisis: revisión sistemática sobre desafíos y estrategias de respuesta en América Latina. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual* "ALCON", 5(3), 162-180.

Chesire, F., Kaseje, M., Ochieng, M., Ngatia, B., Mugisha, M., Ssenyonga, R., Oxman, M., Nsangi, A., Semakula, D., Christopher, R., Nyirazinyoye, L., Dahlgren, A., Lewin, S., Sewankambo, N., Rosenbaum, S., & Oxman, A. (2023). Effects of the informed health choices secondary school intervention on the ability of students in Kenya to think critically about health choices: A cluster-randomized trial. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 16, 275 - 284. <https://doi.org/10.1111/jebm.12556>

Clark, B. A., et al. (2020). A systematic review and qualitative research synthesis of the lived experiences and coping of transgender and gender diverse youth 18 years or younger. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00559>

Concejo Municipal de Valledupar. (2017). Acuerdo Municipal No. 008 del 15 de septiembre del 2017: *Política Pública de Juventud del Municipio del Valledupar*. <https://concejodevalledupar.gov.co/wp-content/uploads/2017/03/ACUERDO-N%C2%B0008-DEL-15-DE-SEPTIEMBRE-DE-2017-.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2006, noviembre 8). *Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia*. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (2013, marzo 15). *Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). Sage.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023). *Encuesta nacional de calidad de vida 2023: Educación y participación juvenil*. Bogotá: DANE.

Facione, P. A. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts* (2020 update). Insight Assessment. <https://www.insightassessment.com/>

Fernández, I. M. G., Calvo, A. D. C., & Fernández, H. S. (2020). Interacción y uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Educatio siglo XXI*, 38(1 marzo-Ju), 119-138. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/413441>

Giroux, H. A. (2021). *Pedagogía crítica y educación transformadora: Más allá del discurso neoliberal*. Siglo XXI Editores. (Relectura y actualización del pensamiento de Paulo Freire)

Gomez, M., & Aufseeser, D. (2023). *Research, power, and care: Limitations to collaborative methodologies in youth participatory education*. International Review of Education. https://consensus.app/papers/research-power-and-care-limitations-to-collaborative-gomez-aufseeser/0db94cc322e0516187b42e984abf1979/?utm_source=chatgpt

González-Gijón, G., Alemany-Arrebola, I., Ruiz-Garzón, F., & Ortiz-Gómez, M. del M. (2024). Los estereotipos de género en adolescentes: análisis en un contexto multicultural. *Revista Colombiana De Educación*, (90), 164–184. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14644>

Hooks, b. (2020). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad (12.^a ed.). *Traficantes de Sueños*. (Obra original publicada en 1994)

Iqbal, M., Shams, J., Javed, T., Rao, U., & Ara, N. (2021). Investigating secondary students' critical thinking: a case of public schools. *Humanities & Social Sciences Reviews*. <https://doi.org/10.18510/hssr.2021.93126>

Johnson, R. B. (2020). Dialéctica de los métodos mixtos: avances y perspectivas. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(4), 399–415.

Kumari, M., & Sharma, S. (2021). Efficacy of life skills education on management of critical thinking skills among adolescence girls in selected school at Kanya Kumari District, Tamil Nadu, India. *IDC International Journal*. <https://doi.org/10.47211/idcij.2021.v08i04.005>

Li, S., Wang, Z., & Sun, Y. (2024). Relationship between Thinking Dispositions, Working Memory, and Critical Thinking Ability in Adolescents: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *Journal of Intelligence*, 12. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12060052>.

Losii, E., & Ghițoiu, D. (2024). The development of critical thinking in adolescents. *Psihologie. Revista științifico-practică: Psychology. Scientific-practical journal*. <https://doi.org/10.46728/pspj.2024.v45.i2.p33-40>

Mills, M., & Gale, T. (2022). *Reimagining Critical Education: Thinking with Intersectionality and Youth*. Springer.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2024). *Informe sobre formación docente y estrategias pedagógicas inclusivas en la región Caribe colombiana*. Bogotá: MEN.

Morales, M. (2018). *"I want to know about everything that's happening in the world": Youth critical pedagogy and the practice of community-based education*. International Journal of Educational Development. Recuperado de https://consensus.app/papers/-i-want-to-know-about-everything-that-s-happening-in-the-morales/c6f3990507d85c95889bbc1677b6a08f/?utm_source=chatgpt

Mugisha, M., Nyirazinyoye, L., Simbi, C., Chesire, F., Senyonga, R., Oxman, M., Nsangi, A., Semakula, D., Rose, C., Moberg, J., Dahlgren, A., Kaseje, M., Lewin, S., Sewankambo, N., Rosenbaum, S., & Oxman, A. (2023). Effects of the Informed Health Choices secondary school intervention on the ability of students in Rwanda to think critically about health choices: A cluster-randomized trial. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 16, 264 - 274. <https://doi.org/10.1111/jebm.12551>

Naciones Unidas. (1979, diciembre 18). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>

Naciones Unidas. (1989, noviembre 20). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Naciones Unidas. (2015, septiembre 25). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Nippold, M. A., LaFavre, S., & Shinham, K. (2020). *How adolescents interpret the moral messages of fables: Examining the development of critical thinking*. <http://dx.doi.org/10.23641/asha.12100989.v1>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2023). *Informe regional sobre competencias críticas y participación juvenil en América Latina*. Madrid: OEI.

Organización Mundial de la Salud. (2014). *Health for the world's adolescents: A second chance in the second decade*. World Health Organization. <https://apps.who.int/adolescent/second-decade/>

Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Adolescent health*. World Health Organization. <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health>

Patandung, Y. (2023). Adolescence Students' Critical Thinking Skills in The Context of Christian Education. *International Journal of Asian Education*. <https://doi.org/10.46966/ijae.v4i3.349>

Pérez Palomino, Y. P., & Vásquez Cantillo, A. A. (2012). Análisis del discurso religioso en las líricas de música de acordeón del Caribe Colombiano entre 1960-1990.

Prokop-Dorner, A., Piłat-Kobla, A., Ślusarczyk, M., Świątkiewicz-Mośny, M., Ożegalska-Łukasik, N., Potysz-Rzyman, A., Zarychta, M., Juszczak, A., Kondyjowska, D., Magiera, A., Maraj, M., Storman, D., Warzecha, S., Weglarz, P., Wojtaszek-Główka, M., Zabicka, W., & Bała, M. (2024). Teaching methods for critical thinking in health education of children up to high school: A scoping review. *PLOS ONE*, 19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307094>

Queirós, A., Faria, D., & Almeida, F. (2020). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European Journal of Education Studies*, 7(9), 369–387.

Quenguan, M. J., & Barbosa, D. J. G. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista educación*, 472-490. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/38529>

Roa, A. F. D. A., & Cárdenas, S. G. G. (2025). Educomunicación y pensamiento crítico en los contextos rurales en Colombia. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 5(13), 21-37. Disponible en: <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/406>

Rodríguez Tovar, L., Barrios Barreto, M., Pachón Flórez, C., & Urzola Berrio, H. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la elaboración de proyectos de investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 30, 1–15. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42839>

Rojo, M., Beltrán-Garrayo, L., Del Camino Del Blanco-Barredo, M., & Sepúlveda, A. (2023). Spanish validation of two social media appearance-related constructs associated

with disordered eating in adolescents: The Appearance-related Social Media Consciousness scale (ASMC) and the Critical Thinking about Media Messages scale (CTMM). *Body image*, 45, pp. 401-413. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.04.004>

Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2019). How to construct a mixed methods research design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 71, 107–131.

Smith, J., Acevedo-Durán, M., & Pérez, A. (2024). *Youth are the experts: Youth participatory action research and critical consciousness in Latin American education*. Youth & Society. Recuperado de https://consensus.app/papers/youth-are-the-experts-youth-participatory-action-research-smith-acevedo-duran/6eb4fdae24795f02a48583c3a138e39b/?utm_source=chatgpt

Tasker, F., & Gato, J. (2020). Gender Identity and Future Thinking About Parenthood: A Qualitative Analysis of Focus Group Data With Transgender and Non-binary People in the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, 11, 865. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00865>

UNESCO. (2021). Education and gender equality: The impact of gender norms on learning achievement. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO. (2024). *Global Education Monitoring Report 2024: Inclusion and critical skills in youth education*. París: UNESCO.

United Nations Children’s Fund. (2011). *The state of the world’s children 2011: Adolescence – An age of opportunity*. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2011>

United Nations Children’s Fund. (s.f.). *Adolescence*. UNICEF. <https://www.unicef.org/adolescence>

Walker, A., & Kettler, T. (2020). Developing Critical Thinking Skills in High Ability Adolescents: Effects of a Debate and Argument Analysis Curriculum. *Talent*. <https://doi.org/10.46893/talent.758473>

Westby, C. (2021). Assessing Adolescent Critical Thinking. *Word of Mouth*, 33, 1 - 5. <https://doi.org/10.1177/10483950211049638>

Zapata Chavarriaga, J. J., & Gómez Bonilla, L. E. (2023). Pensamiento crítico mediado por TIC desde la pedagogía crítica (Master's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía). Disponible en: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/11156>

Percepciones sobre igualdad, inclusión y liderazgo de género en estudiantes de una universidad pública de Colombia. (2021). Revista Científica General José María Córdova, 19(36), 213–234. <https://www.redalyc.org/journal/1942/194276552010/>

8. Anexos

Anexo A. Guía de entrevista semiestructurada inicial.

IDENTIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Investigación: Desarrollo del pensamiento Crítico en los jóvenes de la comunidad de la fundación FUNMUPAZ de Valledupar del cesar: un enfoque desde la identidad de género.

Propósito: explorar las percepciones, experiencias y conocimientos previos de los jóvenes sobre pensamiento crítico, identidad de género, diversidad e inclusión.

Duración estimada: 30-45 minutos

Tipo de registro: grabación de audio (previa autorización)

Aplicación: individual

Población: jóvenes de 14 a 18 años de la Fundación FUNMUPAZ

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Código de participante: _____

Edad: _____ años

Género autopercebido: _____

Fecha de aplicación: _____

Lugar: _____

Entrevistador/a: _____

INTRODUCCIÓN Y ENCUADRE ÉTICO

"Hola, [su nombre]. Muchas gracias por aceptar participar en esta conversación. Como sabes, estamos desarrollando un proyecto sobre pensamiento crítico y diversidad con jóvenes de la Fundación. Tu opinión es muy valiosa para nosotros."

"Esta entrevista durará aproximadamente 30 a 45 minutos. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es conocer tu experiencia personal y tus ideas. Todo lo que compartas será confidencial y usaremos un código en lugar de tu nombre para proteger tu identidad."

"¿Estás de acuerdo en que grabe nuestra conversación para poder recordar mejor lo que hablemos? La grabación será solo para este estudio y luego será eliminada. ¿Tienes alguna duda antes de comenzar?"

PREGUNTAS ORIENTADORAS

DIMENSIÓN 1: Pensamiento Crítico y Reflexión Personal

Pregunta 1:

"Cuéntame, ¿qué significa para ti pensar críticamente sobre las cosas que pasan a tu alrededor? ¿Puedes darme un ejemplo de alguna situación en la que hayas cuestionado algo que viste o escuchaste?"

Aspectos a explorar (sondeo):

- ¿Cómo llegaste a esa conclusión?
- ¿Qué te hizo dudar o reflexionar sobre eso?
- ¿Conversaste con alguien sobre esa situación?
- ¿Cambió tu manera de ver las cosas después?

DIMENSIÓN 2: Identidad y Autopercepción

Pregunta 2:

"Cuando piensas en quién eres tú, ¿qué cosas consideras importantes de ti mismo/a? ¿Qué te hace ser tú? ¿Crees que otras personas ven tu identidad de la misma forma en que tú te ves?"

Aspectos a explorar (sondeo):

- ¿Hay aspectos de tu identidad que te cueste expresar o mostrar?
- ¿Has sentido presión para ser de cierta manera?
- ¿Qué papel juega tu familia, amigos o comunidad en cómo te defines?

DIMENSIÓN 3: Diversidad, Género e Inclusión

Pregunta 3:

"En tu comunidad, en tu familia o en los espacios donde compartes con otros jóvenes, ¿has notado que se trata de manera diferente a las personas por su género, su forma de ser o su identidad? ¿Cómo te sientes frente a eso?"

Aspectos a explorar (sondeo):

- ¿Podrías contarme alguna situación específica que hayas observado?
- ¿Qué piensas sobre los roles que se esperan de hombres y mujeres?
- ¿Crees que en tu contexto se respeta la diversidad? ¿Por qué?
- ¿Has visto o vivido situaciones de discriminación?

DIMENSIÓN 4: Experiencias Educativas y Espacios de Diálogo

Pregunta 4:

"En los espacios educativos en los que has participado (colegio, fundación, talleres), ¿has tenido oportunidades de expresar tus ideas libremente, de debatir o de cuestionar lo que te enseñan? ¿Cómo ha sido esa experiencia?"

Aspectos a explorar (sondeo):

- ¿Te sientes escuchado/a cuando expresas tu opinión?
- ¿Hay temas que te gustaría discutir pero que no se hablan?
- ¿Qué tipo de actividades te ayudan a pensar mejor?
- ¿Qué cambiarías de los espacios educativos en los que participas?

DIMENSIÓN 5: Expectativas y Necesidades del Proceso

Pregunta 5:

"Si pudieras participar en talleres o actividades donde se hable de identidad, diversidad y pensamiento crítico, ¿qué te gustaría aprender? ¿Qué temas crees que son importantes trabajar con jóvenes de tu edad?"

Aspectos a explorar (sondeo):

- ¿Qué esperas de este proceso en el que participarás?
- ¿Hay algo que te preocupe o que te emocione de participar?
- ¿Qué te gustaría cambiar en tu comunidad?
- ¿Te gustaría ser parte de la construcción de las actividades?

CIERRE DE LA ENTREVISTA

"Muchas gracias por compartir tus ideas y experiencias conmigo. Todo lo que me has contado es muy valioso para el proyecto. ¿Hay algo más que quieras agregar o algún comentario sobre esta conversación?"

"Recuerda que si en algún momento tienes dudas o quieres conversar sobre algo relacionado con el proyecto, puedes acercarte a mí o a cualquier miembro del equipo. ¡Gracias nuevamente!"

NOTAS DEL ENTREVISTADOR

Observaciones del contexto:

Aspectos no verbales relevantes:

Emergentes o temas no previstos:

Valoración general de la entrevista:

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PRELIMINAR

- Pensamiento crítico: capacidad de cuestionamiento, análisis, argumentación
- Identidad: autopercepción, construcción identitaria, autenticidad
- Diversidad e inclusión: reconocimiento de diferencias, respeto, equidad
- Estereotipos de género: roles tradicionales, presiones sociales, discriminación
- Espacios de participación: escucha activa, expresión libre, diálogo horizontal
- Necesidades formativas: temas de interés, expectativas, propuestas.

Anexo B. Rúbrica cualitativa de evaluación de talleres

IDENTIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Investigación: Desarrollo del pensamiento Crítico en los jóvenes de la comunidad de la fundación FUNMUPAZ de Valledupar del cesar: un enfoque desde la identidad de género.

Propósito: valorar cualitativamente el desempeño y desarrollo de competencias críticas de los participantes durante los talleres pedagógicos.

Aplicación: al finalizar cada taller

Evaluador/a: facilitador/a del taller

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Código de participante: _____

Taller evaluado: Taller N° ____ - " _____ "

Fecha: _____

Evaluador/a: _____

INSTRUCCIONES

Marque con una **X** el nivel de desempeño observado en cada dimensión. Complemente con observaciones cualitativas que sustenten la valoración asignada.

DIMENSIONES DE EVALUACIÓN

DIMENSIÓN 1: PARTICIPACIÓN ACTIVA Y COMPROMISO

Nivel	Descriptor	Marque
AVANZADO	Participa de manera constante, propositiva y entusiasta. Lidera dinámicas, motiva a otros a participar y mantiene atención activa durante toda la sesión. Demuestra compromiso genuino con el proceso.	
INTERMEDIO	Participa regularmente cuando se le invita. Aporta ideas ocasionalmente y mantiene atención la mayor parte del tiempo. Muestra disposición pero requiere motivación externa.	
BÁSICO	Participa de manera irregular o solo cuando se le solicita directamente. Su atención es intermitente. Muestra poco involucramiento emocional con las actividades.	
INICIAL	Participa muy poco o no participa. Muestra desinterés, distracción o resistencia a las actividades propuestas.	

Evidencias observadas:

DIMENSIÓN 2: PENSAMIENTO CRÍTICO Y CAPACIDAD DE ANÁLISIS

Nivel	Descriptor	Marque
AVANZADO	Analiza situaciones desde múltiples perspectivas, identifica contradicciones y desigualdades, formula preguntas profundas, argumenta con solidez y establece conexiones complejas entre conceptos. Cuestiona de manera fundamentada estructuras de poder.	
INTERMEDIO	Analiza situaciones con cierta profundidad, identifica algunos aspectos problemáticos, formula	

	preguntas pertinentes y argumenta sus ideas con razones. Requiere orientación para profundizar en el análisis crítico.
BÁSICO	Identifica superficialmente situaciones de desigualdad pero sin análisis profundo. Sus preguntas son descriptivas más que analíticas. Argumenta de manera básica, reproduciendo ideas sin cuestionamiento.
INICIAL	No identifica problemáticas, acepta acríticamente las situaciones planteadas, no formula preguntas ni argumenta sus opiniones. Reproduce discursos dominantes sin reflexión.

Evidencias observadas (ejemplos de argumentos, preguntas o análisis):

DIMENSIÓN 3: TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORACIÓN

Nivel	Descriptor	Marque
AVANZADO	Colabora activamente con todos los integrantes del grupo, respeta opiniones diversas, facilita la participación de quienes tienen más dificultad para expresarse, negocia acuerdos y promueve la construcción colectiva de conocimiento.	
INTERMEDIO	Trabaja cooperativamente, escucha a sus compañeros/as, aporta al grupo y respeta las decisiones colectivas, aunque ocasionalmente privilegia su propia perspectiva.	
BÁSICO	Trabaja en grupo cuando es necesario pero prefiere el trabajo individual. Escucha poco a los demás y tiende a imponer sus ideas o a no aportar significativamente.	

INICIAL	No coopera con el grupo, interrumpe constantemente, descalifica opiniones ajenas o se aísla sin contribuir al trabajo colectivo.
----------------	--

Evidencias observadas:

DIMENSIÓN 4: CREATIVIDAD Y EXPRESIÓN

Nivel	Descriptor	Marque
AVANZADO	Expresa sus ideas de manera creativa, original y diversa (verbal, escrita, artística, corporal). Sus producciones (dibujos, dramatizaciones, textos, decálogos) son elaboradas, reflexivas y demuestran apropiación conceptual.	
INTERMEDIO	Expresa sus ideas con claridad, utilizando algunos recursos creativos. Sus producciones son pertinentes aunque con nivel medio de elaboración y originalidad.	
BÁSICO	Expresa sus ideas de manera convencional, con poca elaboración creativa. Sus producciones son básicas, poco desarrolladas o reproducen modelos sin adaptación personal.	
INICIAL	No logra expresar sus ideas o sus producciones son muy limitadas, incompletas o sin relación con lo solicitado.	

Evidencias observadas:

DIMENSIÓN 5: COMPROMISO CON LA EQUIDAD Y LIDERAZGO TRANSFORMADOR

Nivel	Descriptor	Marque
AVANZADO	Asume compromisos claros y concretos para promover la equidad y la paz en su entorno. Demuestra capacidad de liderazgo transformador, proponiendo acciones viables y movilizándolo a otros hacia el cambio. Reconoce su agencia como sujeto de transformación social.	
INTERMEDIO	Expresa compromisos generales con la equidad y el respeto. Muestra interés en liderar procesos pero	

	requiere acompañamiento para concretar acciones. Reconoce algunas posibilidades de transformación.
BÁSICO	Menciona compromisos vagos o abstractos sin concreción. Muestra poco liderazgo o iniciativa propia. No visualiza claramente su rol como agente de cambio.
INICIAL	No asume compromisos, muestra desinterés por temas de equidad o liderazgo, o considera que no puede influir en su entorno.

Evidencias observadas (compromisos asumidos):

SÍNTESIS CUALITATIVA DEL DESEMPEÑO

Fortalezas principales del participante:

Aspectos a fortalecer:

Transformaciones observables (comparado con talleres anteriores):

Recomendaciones para el acompañamiento:

VALORACIÓN GLOBAL DEL PROCESO

Considerando todas las dimensiones de manera integrada, ¿cómo valoraría el proceso formativo de este participante?

- ✓ ☐ *Proceso transformador*: evidencia cambios significativos en su pensamiento crítico y compromiso con la equidad.
- ✓ ☐ *Proceso en desarrollo*: muestra avances importantes aunque requiere continuar fortaleciendo algunas competencias.
- ✓ ☐ *Proceso inicial*: está comenzando a desarrollar las competencias esperadas.
- ✓ ☐ *Proceso con dificultades*: requiere acompañamiento individualizado y estrategias diferenciadas.

Justificación de la valoración global:

Firma del evaluador/a: _____

Fecha: _____

Anexo C. Formato de validación por juicio de expertos.

INSTRUMENTO: GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR

Nombre completo: _____

Formación académica: _____

Institución: _____

Experiencia en investigación cualitativa: _____ años

Experiencia en la temática (género, juventudes, pensamiento crítico): _____ años

Fecha de validación: _____

PRESENTACIÓN DEL INSTRUMENTO

Investigación: Desarrollo del pensamiento Crítico en los jóvenes de la comunidad de la fundación FUNMUPAZ de Valledupar del cesar: un enfoque desde la identidad de género.

Objetivo de la investigación: analizar desde un enfoque de Investigación-Acción Participativa, el impacto de la co-construcción e implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los jóvenes entre los 14 y 18 años de edad.

Tipo de instrumento: Guía de entrevista semiestructurada (inicial/final).

Población objetivo: 15 jóvenes de 14 a 18 años vinculados a la Fundación FUNMUPAZ.

INSTRUCCIONES PARA EL VALIDADOR

Estimado/a experto/a, solicitamos su valiosa colaboración para validar el contenido del instrumento adjunto. Por favor, evalúe cada criterio según la escala proporcionada y registre sus observaciones y sugerencias en los espacios destinados.

Escala de valoración:

4: Excelente (cumple plenamente con el criterio)

3: Bueno (cumple adecuadamente, con ajustes menores)

2: Regular (requiere ajustes significativos)

1: Deficiente (no cumple con el criterio, requiere reformulación total)

CRITERIOS DE VALIDACIÓN GENERAL DEL INSTRUMENTO

1. PERTINENCIA Y COHERENCIA

Aspecto a evaluar	1	2	3	4	Observaciones
Las preguntas responden a los objetivos de la investigación.					
Existe coherencia entre las preguntas y el marco teórico del estudio.					
Las dimensiones exploradas son pertinentes para la temática.					
El instrumento es adecuado para la metodología cualitativa propuesta (IAP).					

Comentarios generales sobre pertinencia y coherencia:

2. CLARIDAD Y COMPENSIBILIDAD

Aspecto a evaluar	1	2	3	4	Observaciones
Las preguntas están redactadas con claridad.					
El lenguaje es apropiado para jóvenes de 14 a 18 años.					
Las instrucciones para el entrevistador son claras.					
Se evitan tecnicismos innecesarios o lenguaje académico complejo.					
Las preguntas son comprensibles sin necesidad de aclaraciones adicionales.					

Comentarios generales sobre claridad:

3. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN

Aspecto a evaluar	1	2	3	4	Observaciones
La secuencia de preguntas es lógica y progresiva.					
Existe un adecuado encuadre ético al inicio.					
Las dimensiones están bien delimitadas.					
La duración estimada es apropiada.					
El cierre de la entrevista es adecuado.					
Comentarios sobre la estructura:					

4. SUFICIENCIA Y EXHAUSTIVIDAD

Aspecto a evaluar	1	2	3	4	Observaciones
El número de preguntas es adecuado (ni excesivo ni insuficiente).					
Las preguntas permiten explorar en profundidad las dimensiones propuestas.					
Los sondeos sugeridos facilitan la obtención de información rica.					
Se contemplan todos los aspectos relevantes del fenómeno estudiado.					
Comentarios sobre suficiencia:					

5. CALIDAD METODOLÓGICA

Aspecto a evaluar	1	2	3	4	Observaciones
Las preguntas son abiertas y no inductivas.					
Se evitan preguntas que sugieran respuestas específicas.					
Las preguntas favorecen la narratividad y la reflexión.					

El instrumento permite captar la experiencia subjetiva de los participantes.

El formato facilita el registro y análisis posterior.

Comentarios sobre calidad metodológica:

VALIDACIÓN ESPECÍFICA POR PREGUNTA

Para cada pregunta del instrumento, indique si:

- **MANTENER** (sin cambios)
- **MODIFICAR** (requiere ajustes, especificar cuáles)
- **ELIMINAR** (no aporta al objetivo, es redundante o inadecuada)

Pregunta 1:

Valoración: ☐ Mantener ☐ Modificar ☐ Eliminar

Sugerencias de ajuste:

Pregunta 2:

Valoración: ☐ Mantener ☐ Modificar ☐ Eliminar

Sugerencias de ajuste:

Pregunta 3:

Valoración: ☐ Mantener ☐ Modificar ☐ Eliminar

Sugerencias de ajuste:

Pregunta 4:

Valoración: ☐ Mantener ☐ Modificar ☐ Eliminar

Sugerencias de ajuste:

Pregunta 5:

Valoración: ☐ Mantener ☐ Modificar ☐ Eliminar

Sugerencias de ajuste:

PREGUNTAS ADICIONALES SUGERIDAS

Si considera que faltan preguntas esenciales para cumplir los objetivos de la investigación, por favor inclúyalas:

Pregunta sugerida 1:

Justificación:

Pregunta sugerida 2:

Justificación:

VALORACIÓN GLOBAL DEL INSTRUMENTO

En una escala de 1 a 10, ¿cómo calificaría la calidad general del instrumento?

Calificación: ____ / 10

Justificación:

Recomendación final:

- ☐ **Aprobado sin modificaciones:** el instrumento puede aplicarse en su forma actual.
- ☐ **Aprobado con modificaciones menores:** requiere ajustes puntuales antes de su aplicación.
- ☐ **Requiere modificaciones significativas:** debe ser reformulado considerando las observaciones.
- ☐ **No aprobado:** el instrumento debe ser rediseñado completamente.

COMENTARIOS Y RECOMENDACIONES FINALES

Fortalezas del instrumento:

Principales debilidades a corregir:

Sugerencias metodológicas adicionales:

DECLARACIÓN DEL EXPERTO

Declaro que he revisado el instrumento de manera rigurosa y objetiva, considerando mi experiencia académica e investigativa en la temática. Las observaciones y sugerencias aquí consignadas tienen el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad metodológica de la investigación.

Firma del experto: _____

Fecha: _____

NOTA PARA LOS INVESTIGADORES:

Una vez recibidas las validaciones de los tres expertos, elaboren una matriz de consolidación que identifique coincidencias, divergencias y sugerencias recurrentes. Prioricen los ajustes que sean señalados por dos o más expertos.

Anexo D. *Formato de validación por juicio de expertos.*

INSTRUMENTOS: LISTA DE COTEJO Y RÚBRICA CUALITATIVA

DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR

Nombre completo: _____

Formación académica: _____

Institución: _____

Experiencia en evaluación cualitativa: _____ años

Experiencia en diseño de instrumentos: _____ años

Fecha de validación: _____

PRESENTACIÓN

Instrumentos a validar:

1. Lista de cotejo para observación participante en talleres
2. Rúbrica cualitativa de evaluación de talleres

Propósito: registrar y valorar sistemáticamente el desarrollo de competencias de pensamiento crítico en jóvenes durante la implementación de talleres pedagógicos.

INSTRUCCIONES

Evalúe cada criterio según la escala: 1 = Deficiente | 2 = Regular | 3 = Bueno | 4 = Excelente

SECCIÓN A: VALIDACIÓN DE LISTA DE COTEJO**1. CRITERIOS E INDICADORES**

Aspecto a evaluar	1	2	3	4	Observaciones
Los criterios observables son pertinentes al objetivo del taller.					
Los indicadores son claros y específicos.					
Se pueden observar y registrar en tiempo real.					
Evitan interpretaciones ambiguas.					
Cubren las dimensiones centrales del pensamiento crítico.					

2. FORMATO Y FUNCIONALIDAD

Aspecto a evaluar	1	2	3	4	Observaciones
El formato es claro y fácil de usar durante la observación.					
Las categorías (SÍ/PARCIAL/NO) son apropiadas.					
Existe espacio suficiente para observaciones cualitativas.					

El instrumento puede completarse en el tiempo del taller.

. ANÁLISIS DE INDICADORES ESPECÍFICOS

Por favor, revise cada indicador y señale si debe **mantenerse (M)**, **modificarse (MO)** o **eliminarse (E)**:

Criterio 1: Participación Activa

- Participa voluntariamente en las actividades: ☐ M ☐ MO ☐ E
- Escucha atentamente cuando otros hablan: ☐ M ☐ MO ☐ E
- Hace preguntas o solicita aclaraciones: ☐ M ☐ MO ☐ E
- Aporta ideas o experiencias personales: ☐ M ☐ MO ☐ E
- Se involucra en las dinámicas grupales: ☐ M ☐ MO ☐ E
- Mantiene atención durante toda la sesión: ☐ M ☐ MO ☐ E

Sugerencias de ajuste:

Criterio 2: Comprensión Conceptual - Identidad de Género

- Reconoce que la identidad de género es una construcción social: ☐ M ☐ MO ☐ E
- Diferencia entre sexo biológico, identidad de género y orientación sexual: ☐ M ☐ MO ☐ E

E

- Explica con sus propias palabras qué es la identidad de género: ☐ M ☐ MO ☐ E
- Relaciona el concepto con ejemplos de su contexto: ☐ M ☐ MO ☐ E
- Valora la diversidad de identidades como legítima: ☐ M ☐ MO ☐ E

Sugerencias de ajuste:

Criterio 3: Identificación de Estereotipos

- Identifica roles tradicionalmente asignados a hombres y mujeres: ☐ M ☐ MO ☐ E
- Reconoce estereotipos en medios, familia o comunidad: ☐ M ☐ MO ☐ E
- Cuestiona la naturalización de roles de género: ☐ M ☐ MO ☐ E
- Proporciona ejemplos concretos de estereotipos: ☐ M ☐ MO ☐ E
- Analiza críticamente las consecuencias de los estereotipos: ☐ M ☐ MO ☐ E

Sugerencias de ajuste:

Criterio 4: Actitudes de Respeto

- Escucha respetuosamente opiniones diferentes: [] M [] MO [] E
- Evita comentarios discriminatorios o burlones: [] M [] MO [] E
- Defiende el derecho de otros a ser diferentes: [] M [] MO [] E
- Muestra empatía hacia experiencias de discriminación: [] M [] MO [] E
- Promueve la inclusión en actividades grupales: [] M [] MO [] E
- Utiliza lenguaje inclusivo y respetuoso: [] M [] MO [] E

Sugerencias de ajuste:

Criterio 5: Pensamiento Crítico

- Cuestiona situaciones de desigualdad o injusticia: [] M [] MO [] E
- Formula preguntas que demuestran reflexión profunda: [] M [] MO [] E
- Argumenta sus opiniones con razones y ejemplos: [] M [] MO [] E
- Analiza diferentes perspectivas de una situación: [] M [] MO [] E
- Identifica contradicciones en discursos o prácticas sociales: [] M [] MO [] E
- Propone alternativas o soluciones a problemáticas: [] M [] MO [] E
- Establece relaciones entre lo aprendido y su vida cotidiana: [] M [] MO [] E

Sugerencias de ajuste:

SECCIÓN B: VALIDACIÓN DE RÚBRICA CUALITATIVA**1. DIMENSIONES Y DESCRIPTORES**

Aspecto a evaluar	1	2	3	4	Observaciones
Las dimensiones evaluadas son pertinentes.					
Los descriptores de cada nivel son claros y diferenciables.					
Existe progresión lógica entre niveles (Inicial-Básico-Intermedio-Avanzado).					

Los descriptores permiten valorar cualitativamente el desempeño.

Se pueden identificar evidencias observables para cada nivel.

2. COHERENCIA Y SUFICIENCIA

Aspecto a evaluar	1	2	3	4	Observaciones
Las dimensiones cubren los aspectos esenciales del pensamiento crítico.					
La rúbrica se alinea con los objetivos de los talleres.					
Permite valorar el proceso transformador de los participantes.					
Complementa adecuadamente la lista de cotejo.					

3. ANÁLISIS POR DIMENSIÓN

Dimensión 1: Participación Activa y Compromiso

Valoración: ☐ Apropiaada ☐ Requiere ajustes ☐ Eliminar

Sugerencias:

Dimensión 2: Pensamiento Crítico y Capacidad de Análisis

Valoración: ☐ Apropiaada ☐ Requiere ajustes ☐ Eliminar

Sugerencias:

Dimensión 3: Trabajo en Equipo y Colaboración

Valoración: ☐ Apropiaada ☐ Requiere ajustes ☐ Eliminar

Sugerencias:

Dimensión 4: Creatividad y ExpresiónValoración: ☐ Apropiaada ☐ Requiere ajustes ☐ Eliminar**Sugerencias:**

Dimensión 5: Compromiso con la Equidad y LiderazgoValoración: ☐ Apropiaada ☐ Requiere ajustes ☐ Eliminar**Sugerencias:**

VALORACIÓN GLOBAL DE AMBOS INSTRUMENTOS

Calificación de Lista de Cotejo: _____ / 10

Calificación de Rúbrica Cualitativa: _____ / 10

RECOMENDACIONES FINALES**Fortalezas de los instrumentos:**

Debilidades a corregir:

Sugerencias metodológicas:

Indicadores a agregar:

Dimensiones a replantear:

DICTAMEN FINAL**Lista de Cotejo:**

- ☐ Aprobada sin modificaciones
- ☐ Aprobada con modificaciones menores
- ☐ Requiere modificaciones significativas
- ☐ No aprobada

Rúbrica Cualitativa:

- [] Aprobada sin modificaciones
- [] Aprobada con modificaciones menores
- [] Requiere modificaciones significativas
- [] No aprobada

Firma del experto: _____

Fecha: _____

Anexo E. Matriz de consolidación de validaciones por juicio de expertos.

INSTRUCCIONES PARA LOS INVESTIGADORES

Una vez recibidas las validaciones de los tres expertos, complete esta matriz identificando:

- **Coincidencias:** observaciones señaladas por 2 o 3 expertos.
- **Divergencias:** aspectos evaluados de manera diferente.
- **Sugerencias prioritarias:** ajustes que deben implementarse antes del pilotaje.

CONSOLIDACIÓN: GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Pregunta	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Coincidencias	Decisión de ajuste
Pregunta 1					
Pregunta 2					
Pregunta 3					
Pregunta 4					
Pregunta 5					

Observaciones generales coincidentes:

Ajustes prioritarios a implementar:

1. _____

CONSOLIDACIÓN: GUION DE GRUPOS FOCALES

Aspecto	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Decisión de ajuste
---------	-----------	-----------	-----------	--------------------

Estructura general
Preguntas generadoras
Técnicas participativas
Duración

Ajustes a implementar:

CONSOLIDACIÓN: LISTA DE COTEJO Y RÚBRICA

Dimensión/Criterio	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Decisión de ajuste
Participación activa				
Pensamiento critico				
Comprensión conceptual				
Trabajo en equipo				
Creatividad				
Liderazgo y compromiso				

Indicadores a modificar/eliminar/agregar:

RESUMEN EJECUTIVO DE VALIDACIONES

Calificaciones promedio:

- Entrevista semiestructurada: _____ / 10
- Guion de grupos focales: _____ / 10
- Lista de cotejo: _____ / 10
- Rúbrica cualitativa: _____ / 10

Instrumentos aprobados sin modificaciones:

Instrumentos que requieren ajustes menores:

Instrumentos que requieren ajustes significativos:

CRONOGRAMA DE AJUSTES POST-VALIDACIÓN

Actividad	Responsable	Fecha limite
Consolidación de validaciones		
Ajuste de entrevistas		
Ajuste de guion de grupos focales		
Ajuste de lista de cotejo		
Ajuste de rúbrica		
Revisión por director de tesis		
Preparación de versión final		
Pilotaje		