Perspectiva crítica y calidad educativa integral: percepción de directivos docentes de básica secundaria en Villavicencio, Colombia

Critical Perspective and Comprehensive Educational Quality: Perceptions of Lower-Secondary School Administrators in Villavicencio, Colombia

Angélica María Vega Porras
Doctorado en Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT, Ciudad de Panamá, Panamá.
angelicavega.est@umecit.edu.pa
https://orcid.org/0009-0000-7161-557X

Carlos Alberto Severiche Sierra
Dirección Nacional de Investigación, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN. Cartagena de Indias, Colombia.
carlos_severiche@cun.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-7190-4849

Cómo citar: Vega, A., Severiche, C. (2026). Perspectiva crítica y calidad educativa integral: percepción de directivos docentes de básica secundaria en Villavicencio, Colombia. *Mujer Andina*, 5(1), e050107. https://doi.org/10.36881/ma.v5i1.1390

Resumen

El estudio describe la percepción de directivos docentes de instituciones públicas de básica secundaria de Villavicencio, Colombia, sobre la perspectiva crítica como componente de una educación de calidad integral. Se empleó un enfoque cuantitativo, descriptivo, con diseño no experimental y corte transversal. La población estuvo integrada por 152 directivos docentes y la muestra por 112 rectores y coordinadores seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, de acuerdo con su disponibilidad y voluntad de participar. El artículo analiza nueve ítems de un cuestionario Likert de 76 ítems, correspondientes a transformación social, plan de estudios crítico y aprender a aprender. El instrumento completo fue validado mediante juicio de expertos y alcanzó un alfa de Cronbach de 0,9327 en una prueba piloto de 15 participantes; para los nueve ítems de perspectiva crítica, el coeficiente recalculado fue α = 0,813. La unidad de análisis fue cada participante y cada indicador se obtuvo como el promedio de sus tres ítems. Las medias fueron 4,49 para transformación social, 4,41 para plan de estudios crítico y

Autor de correspondencia
Angélica María Vega Porras
angelicavega.est@umecit.edu.pa

Sin conflicto de interés declarado

Recibido: 16/07/2025
Revisado: 12/09/2026
Aceptado: 02/10/2026
Publicado: 03/11/2026

4,25 para aprender a aprender; la media global fue 4,38. Los tres indicadores se ubicaron en la categoría de frecuencia percibida muy alta. Los resultados describen percepciones declaradas y no constituyen evidencia directa de prácticas institucionales ni de transformaciones sociales efectivamente producidas. La perspectiva crítica se interpreta, en este estudio, a partir de la finalidad social de la educación, la organización curricular crítica y la autonomía del aprendizaje.

Palabras clave: perspectiva crítica, calidad educativa integral, educación básica secundaria, directivos docentes, transformación social.

Abstract

This study described the perceptions of school administrators from public lower-secondary institutions in Villavicencio, Colombia, regarding the critical perspective as a component of comprehensive educational quality. A quantitative, descriptive, non-experimental, cross-sectional design was used. The population comprised 152 school administrators, and the sample included 112 principals and coordinators selected through non-probability convenience sampling according to their availability and willingness to participate. This article analyzes nine items from a 76-item Likert questionnaire corresponding to social transformation, critical curriculum, and learning to learn. The full instrument was validated by expert judgment and achieved a Cronbach's alpha of 0.9327 in a pilot test with 15 participants; for the nine critical-perspective items, the recalculated coefficient was $\alpha = 0.813$. Each participant was treated as the unit of analysis, and each indicator was computed as the mean of its three items. Mean scores were 4.49 for social transformation, 4.41 for critical curriculum, and 4.25 for learning to learn; the overall mean was 4.38. All three indicators fell within the very high perceived-frequency category. The findings describe self-reported perceptions and do not constitute direct evidence of institutional practices or social transformations actually produced. In this study, the critical perspective is interpreted through the social purpose of education, critical curricular organization, and learner autonomy.

Keywords: critical perspective, comprehensive educational quality, lower-secondary education, school administrators, social transformation.

Introducción

La calidad educativa es una categoría discutida porque sus criterios de valoración dependen de las finalidades atribuidas a la educación, de los resultados que se consideran relevantes y de las condiciones sociales, culturales e institucionales en las que ocurre el proceso formativo. Casanova (2012) vincula la calidad con el diseño curricular y con la capacidad de responder a las características y necesidades del estudiantado. Azaña-Lucio et al. (2024), mediante una revisión de tendencias de política educativa, muestran que la calidad se expresa en prioridades, dispositivos de evaluación y marcos de actuación diferentes. Por ello, cualquier aproximación empírica requiere explicitar qué dimensiones se observan, quiénes las valoran y desde qué perspectiva se interpretan.

Los sistemas educativos suelen recurrir a indicadores de desempeño para seguir resultados académicos, permanencia, cobertura u otros componentes institucionales. Estas mediciones

aportan información necesaria, pero no abarcan por sí solas la totalidad del proceso educativo. En Colombia, las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (2019) incorporan, junto con los aprendizajes, referencias a equidad, inclusión y formación integral. Ramírez Angarita y Ortiz Higuera (2021), al examinar el Índice Sintético de Calidad Educativa, muestran que los dispositivos de medición también generan implicaciones en la manera como la calidad se interpreta en el aula. Esta coexistencia de enfoques abre espacio para estudiar dimensiones que no se reducen al rendimiento académico.

Dentro de ese debate, la perspectiva crítica dirige la atención hacia las relaciones entre educación, ciudadanía, currículo, poder y transformación social. Freire (1990) sostiene el carácter político de la educación y cuestiona la idea de una práctica formativa neutral. Ibáñez Ayuso y Ruiz-Alberdi Fernández (2025) abordan la educación ciudadana desde una aproximación crítica que permite examinar cómo las finalidades educativas se relacionan con participación, deliberación y comprensión del contexto. Desde este marco, la calidad educativa comprende los aprendizajes alcanzados, pero también la manera en que la escuela organiza el conocimiento, establece propósitos formativos y posibilita que el estudiante participe de forma consciente en su aprendizaje.

La relación entre perspectiva crítica y calidad educativa exige evitar dos simplificaciones. La primera consiste en asumir que todo resultado académico elevado equivale a una educación integral; la segunda, en atribuir a la perspectiva crítica efectos sociales que no han sido observados. Este estudio adopta una posición descriptiva: examina la frecuencia con la que directivos docentes reportan situaciones asociadas con una finalidad social de la educación, con un plan de estudios crítico y con el aprender a aprender. No mide transformaciones sociales efectivamente producidas, no evalúa la implementación curricular mediante observación directa y no establece el nivel de autonomía de los estudiantes mediante pruebas específicas.

Los directivos docentes constituyen una población pertinente para esta aproximación porque participan en decisiones de gestión pedagógica, organización curricular y funcionamiento institucional. Castro Zapata et al. (2023) relacionan educación integral, calidad, equidad y liderazgo directivo, lo que respalda el interés por conocer cómo este grupo interpreta dimensiones de la calidad que trascienden el desempeño académico. En instituciones oficiales de básica secundaria, sus decisiones pueden incidir en la priorización de objetivos formativos, en la discusión curricular y en la coordinación de procesos pedagógicos; sin embargo, sus percepciones no sustituyen la observación de las prácticas desarrolladas por docentes y estudiantes.

Villavicencio constituye el contexto institucional del estudio. El interés no se orientó a establecer comparaciones territoriales ni a producir inferencias causales, sino a describir las respuestas de directivos docentes de instituciones públicas que ofrecen básica secundaria en el municipio. Esta delimitación permite mantener correspondencia entre el objetivo, el diseño transversal y la naturaleza de los datos. En consecuencia, los resultados se interpretan como una aproximación a las percepciones declaradas por quienes participan en la conducción institucional, dentro de las condiciones específicas en las que se realizó la encuesta.

La literatura incluida muestra aportes sobre transformación social, currículo crítico, calidad educativa, liderazgo y autonomía en el aprendizaje. Al mismo tiempo, parte de los antecedentes procede de educación superior, educación infantil o educación primaria. Esta diferencia de nivel educativo impide utilizar esos estudios como evidencia empírica directamente comparable con la básica secundaria. Por esa razón, en el manuscrito se distingue entre antecedentes directamente vinculados con básica secundaria y trabajos utilizados únicamente para delimitar conceptos o ampliar la discusión teórica.

El objetivo del estudio fue describir la percepción de los directivos docentes de instituciones públicas de básica secundaria de Villavicencio sobre

la perspectiva crítica como componente de una educación de calidad integral, a partir de tres indicadores: transformación social, plan de estudios crítico y aprender a aprender. La elección de estos indicadores responde a una articulación conceptual en la que la finalidad social de la educación, la organización del currículo y la participación autónoma del estudiante se consideran componentes relacionados, sin asumir que constituyen por sí solos una definición exhaustiva de calidad educativa.

Revisión de la literatura

La perspectiva crítica parte de la premisa de que las decisiones educativas se producen dentro de marcos culturales, institucionales y políticos. Seleccionar contenidos, definir criterios de evaluación y organizar el currículo supone priorizar determinadas concepciones de conocimiento y formación. Freire (1990) plantea el carácter político de la educación, mientras que Giroux (1993, 2004) sitúa la pedagogía crítica en la relación entre cultura, poder y resistencia. En el contexto colombiano, Ortega (2014) estudia la pedagogía crítica en escuelas de sectores populares y muestra la pertinencia de examinar el currículo y la práctica pedagógica desde las condiciones concretas en las que ocurre la escolarización. Estos aportes permiten delimitar la perspectiva crítica sin asumir que una orientación normativa equivalga, por sí misma, a una práctica institucional comprobada.

El componente de transformación social se refiere a la relación entre educación y comprensión de las condiciones sociales del entorno. Pozo Serrano y Astorga Acevedo (2018) plantean en Colombia la necesidad de corresponsabilidad institucional, académica y profesional en procesos vinculados con pedagogía social y transformación. Malagón Castro et al. (2025) examinan desafíos y avances de la interculturalidad crítica en la educación latinoamericana. Estos aportes permiten delimitar una concepción de educación conectada con el contexto, pero no autorizan a afirmar que una institución transforma efectivamente su entorno únicamente porque sus directivos reporten una percepción favorable.

En términos operacionales, transformación social no se trató como un resultado comunitario medido externamente. El indicador agrupa situaciones del cuestionario que permiten describir con qué frecuencia los directivos reconocen orientaciones educativas asociadas con la comprensión del contexto y con una función social de la escuela. Esta precisión es necesaria porque un diseño transversal basado en autoinforme no puede establecer cambios sociales atribuibles a las instituciones ni relaciones causales entre las prácticas escolares y condiciones sociales del municipio.

El plan de estudios crítico constituye el segundo componente. Abuabara Ospino (2018) desarrolla una propuesta de plan de estudios crítico social para básica secundaria y media, antecedente especialmente próximo al nivel educativo examinado. Orozco Cruz et al. (2009) cuestionan una concepción de calidad limitada a criterios de mercado y proponen ampliar su lectura hacia finalidades educativas y sociales. Desde la gestión institucional, Vinces-Sánchez et al. (2023) describen la planificación educativa como una herramienta para articular decisiones, recursos y propósitos formativos. En este estudio, el indicador no mide la calidad documental del currículo; recoge la frecuencia con la que los directivos reportan situaciones asociadas con un plan de estudios de orientación crítica y social.

Gasque (2025) examina la incorporación de componentes formativos en el currículo de educación básica, mientras que Oliver-Barceló y Ferrer-Ribot (2022) analizan la relación entre educación artística y transformación social en currículos iberoamericanos de educación infantil. La diferencia de niveles educativos obliga a utilizar estos trabajos con cautela. Su función en el manuscrito es ampliar la discusión sobre currículo, formación y contexto; no se presentan como estudios directamente equivalentes a una muestra de directivos de básica secundaria en Villavicencio.

El tercer componente, aprender a aprender, se relaciona con la participación consciente del estudiante en su proceso formativo. García Palacios (2013) aborda esta competencia como la capaci-

dad de reconocer y gestionar el propio aprendizaje; Gargallo López et al. (2020) proponen un modelo que integra dimensiones cognitivas, metacognitivas y autorregulatorias; y Vivas (2007) la vincula con la capacidad de aprender de manera autónoma en contextos de producción intensiva de información. Aunque algunos de estos antecedentes proceden de educación superior o de desarrollos conceptuales generales, aportan elementos para delimitar el constructo. En la investigación, aprender a aprender se operacionalizó mediante tres ítems relacionados con autoevaluación, aplicación del aprendizaje en distintos contextos y disponibilidad de herramientas para superar obstáculos durante el proceso de aprendizaje.

Fitriadi et al. (2024) revisan modelos de aprendizaje orientados al fortalecimiento del pensamiento crítico en educación primaria. Su trabajo aporta elementos para discutir procesos cognitivos y pedagógicos relacionados con el cuestionamiento, la argumentación y la participación activa. Sin embargo, pensamiento crítico y aprender a aprender no son conceptos equivalentes. En este estudio, aprender a aprender se mantiene como el indicador operacional definido por el instrumento, mientras el trabajo de Fitriadi et al., se emplea únicamente para contextualizar aproximaciones que promueven una participación más activa del estudiante.

Los tres indicadores se articulan porque representan planos complementarios de una misma orientación educativa. Transformación social sitúa una finalidad vinculada con la comprensión del contexto; el plan de estudios crítico expresa la organización curricular mediante la cual esa finalidad puede incorporarse al proceso formativo; y aprender a aprender incorpora la agencia del estudiante, entendida como participación reflexiva en su propio aprendizaje. La relación propuesta es conceptual y operacional: no implica que los tres componentes sean idénticos ni que uno pueda sustituir a los otros.

Esta articulación también permite evitar una lectura fragmentada de la calidad educativa. Una finalidad social desvinculada del currículo difícilmente puede orientar experiencias sistemáticas de aprendizaje; un currículo definido sin participación del estudiante puede limitarse a una organización externa de contenidos; y la autonomía del estudiante, cuando se separa de los propósitos formativos y del contexto, puede reducirse a una destreza individual. La perspectiva crítica empleada en este estudio integra estos planos para describir cómo los directivos reportan situaciones que relacionan contexto, currículo y aprendizaje.

Özdil y Debreli (2025), en un contexto de educación superior y enseñanza de lenguas, estudian roles docentes desde la tensión entre transmisión y transformación. Martínez-Usarralde (2021) aborda la inclusión educativa desde una perspectiva comparada y permite situar la discusión sobre calidad dentro de marcos institucionales más amplios. Estos antecedentes no se utilizan para generalizar resultados entre niveles educativos; su incorporación cumple una función teórica, delimitada por las diferencias de población, contexto y propósito de cada estudio.

La relación entre calidad integral y perspectiva crítica también requiere considerar la función del liderazgo directivo. Castro Zapata et al. (2023) vinculan educación integral, calidad, equidad y directivo docente, lo que sustenta la selección de los participantes. En este marco, la percepción de los directivos es relevante porque informa sobre cómo quienes intervienen en la conducción institucional reconocen determinados componentes de la calidad. No obstante, esa posición institucional puede producir una mirada diferente a la de docentes, estudiantes o familias, aspecto que debe considerarse en la interpretación.

En síntesis conceptual, el estudio no equipara calidad educativa con perspectiva crítica. La perspectiva crítica se examina como uno de los componentes desde los cuales puede describirse una concepción integral de calidad. Calventus Salvador (2020) muestra que la expresión educación de calidad admite representaciones que articulan aprendizaje, derechos, valores y finalidades sociales; Casanova (2012) enfatiza la relación entre diseño curricular y calidad; y Castro Zapata et

al. (2023) relacionan educación integral, equidad y liderazgo directivo. En consecuencia, los tres indicadores se interpretan como una operacionalización específica de la dimensión crítica y no como una medida exhaustiva de la calidad educativa.

Metodología

El artículo corresponde a un análisis específico de la dimensión perspectiva crítica procedente de una investigación doctoral más amplia sobre educación de calidad integral y gestión de la deserción escolar. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y diseño no experimental de corte transversal. La información se recolectó en un único momento, sin manipulación de las variables, mediante un cuestionario dirigido a directivos docentes de instituciones educativas oficiales que ofrecen básica secundaria en Villavicencio, Colombia.

La población estuvo conformada por 152 directivos docentes del nivel de secundaria de instituciones públicas de Villavicencio. La muestra incluyó a 112 participantes, equivalentes al 73,68% de la población identificada. La selección se realizó mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, sustentado en la accesibilidad, disponibilidad y disposición de los participantes. Se incluyeron rectores y coordinadores de instituciones públicas que ofrecen educación secundaria y aceptaron participar; se excluyeron directivos sin disponibilidad o voluntad de participación y quienes pertenecían a instituciones privadas.

Por tanto, el diseño no utilizó estratos ni muestreo estratificado proporcional, la información se obtuvo durante el periodo de aplicación del instrumento de la investigación doctoral comprendido entre octubre de 2025 y abril de 2026, mediante un cuestionario digital autoadministrado diseñado en Google Forms. La aplicación se realizó en modalidad presencial y virtual, con acompañamiento de la investigadora para resolver dudas relacionadas con la comprensión de los ítems y favorecer el adecuado diligenciamiento del instrumento.

El instrumento original estuvo compuesto por 76 ítems con escala Likert de cinco alternativas: siempre = 5, frecuentemente = 4, a veces = 3, raramente = 2 y nunca = 1. Para este artículo se utilizaron los nueve ítems correspondientes a la dimensión perspectiva crítica: transformación social (ítems 25-27), plan de estudios crítico (ítems 28-30) y aprender a aprender (ítems 31-33). Cada indicador quedó integrado por tres ítems. La validación de contenido del cuestionario se realizó mediante juicio de expertos. La documentación del estudio incluye la hoja de evaluación de pertinencia y redacción utilizada en ese proceso.

La confiabilidad del instrumento se evaluó mediante una prueba piloto con 15 coordinadores del nivel de primaria. El cuestionario completo alcanzó un alfa de Cronbach de 0,9327. A partir de la matriz de la prueba piloto se recalculó la consistencia interna de los nueve ítems utilizados en este artículo, obteniéndose α = 0,813. Este coeficiente se reporta para la subescala de perspectiva crítica analizada aquí y evita atribuir a nueve ítems el coeficiente correspondiente al instrumento completo de 76 reactivos.

La unidad de análisis fue cada directivo docente. Para cada participante se definió una puntuación por indicador como la media de sus tres ítems. De esta forma, el análisis descriptivo se basó en 112 puntuaciones por indicador y no en 336 respuestas acumuladas. Las 336 respuestas elementales (112 participantes × 3 ítems) describen únicamente la estructura del conjunto de ítems y no fueron tratadas como observaciones independientes. Este procedimiento corrige la unidad de análisis utilizada en la versión previa del manuscrito.

El procesamiento original se realizó mediante IBM SPSS Statistics 23 y Microsoft Excel 2016. Para este artículo se conservaron las medias de los indicadores, que son invariantes al cálculo equivalente por participante cuando cada uno aporta tres respuestas completas. No se reprodujeron las desviaciones estándar calculadas originalmente sobre las 336 respuestas elementales, porque esas estimaciones no respetan la independencia de las observaciones. La documentación dis-

ponible para esta revisión no conserva la matriz individual de los 112 participantes necesaria para reconstruir sin supuestos la dispersión de las puntuaciones compuestas. Por esa razón, se omite ese estadístico antes que reportar una estimación metodológicamente inadecuada.

Para interpretar las puntuaciones medias se estableció un criterio descriptivo de cinco niveles. Dado que la escala teórica se extendió de 1 a 5, el rango total de cuatro puntos se dividió en cinco intervalos de amplitud 0,80. Esta clasificación sirve para organizar la lectura descriptiva de las medias y no constituye un baremo externo ni evidencia de validez o confiabilidad del instrumento.

Tabla 1.
Criterio descriptivo para interpretar las puntuaciones medias

Rango de la media	Interpretación
$4{,}20 < \bar{X} \leq 5{,}00$	Frecuencia percibida muy alta
$3{,}40 < \bar{X} \leq 4{,}20$	Frecuencia percibida alta
$2{,}60 < \bar{X} \leq 3{,}40$	Frecuencia percibida moderada
$1{,}80 < \bar{X} \leq 2{,}60$	Frecuencia percibida baja
$1{,}00 \leq \bar{X} \leq 1{,}80$	Frecuencia percibida muy baja

Nota. Los intervalos se obtuvieron dividiendo en cinco partes iguales el rango teórico de la escala, comprendido entre 1 y 5. La clasificación es un recurso descriptivo y no un baremo normativo validado.

El estudio se desarrolló en el marco de una investigación doctoral de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) y siguió los principios establecidos en el Reglamento del Comité de Bioética de la Investigación de esa institución y en la Resolución 8430 de 1993 de Colombia. La participación fue voluntaria y los directivos conocieron previamente el propósito del estudio. De acuerdo con la documentación metodológica, no se empleó un formulario escrito de consentimiento informado porque no se recopilaron datos sensibles ni información personal que comprometiera la integridad de los participantes. Los registros se anonimizaron y se utilizaron exclusivamente con fines investigativos. La documentación suministrada no registra un número de acta específico de aprobación ética, por lo que no se consigna uno en este manuscrito.

Resultados

El análisis se realizó sobre 112 directivos docentes. Para cada participante se definió una puntuación compuesta en transformación social, plan de estudios crítico y aprender a aprender, calculada como la media de tres ítems. La Tabla 2 presenta las medias de estas 112 puntuaciones por indicador. No se utilizaron como unidad de análisis las 336 respuestas elementales generadas por la suma de los tres ítems.

Transformación social obtuvo una media de 4,49 y se ubicó en la categoría de frecuencia percibida muy alta. Plan de estudios crítico registró una media de 4,41, también dentro de esa categoría. Aprender a aprender alcanzó una media de 4,25 y permaneció en el mismo intervalo descriptivo. La media global de la dimensión perspectiva crítica fue 4,38.

El orden de las medias fue transformación social, plan de estudios crítico y aprender a aprender. La diferencia descriptiva entre la media mayor y la menor fue de 0,24 puntos en una escala de 1 a 5. Entre transformación social y plan de estudios crítico la diferencia fue de 0,08 puntos, y entre plan de estudios crítico y aprender a aprender fue de 0,16 puntos. Estas diferencias describen la distribución de las puntuaciones medias y no corresponden a comparaciones inferenciales.

Los tres indicadores se localizaron por encima del límite inferior de 4,20 definido para la categoría de frecuencia percibida muy alta. Por tanto, el patrón general corresponde a una presencia declarada frecuente de las situaciones incluidas en el instrumento. Este resultado no permite establecer cuántas instituciones desarrollan efectivamente esas prácticas ni con qué intensidad se observan en contextos escolares concretos, porque la medición se basó en autoinforme de los directivos.

Tabla 2.
Puntuaciones compuestas de los indicadores de perspectiva crítica (N = 112)

Indicador	N	Media (M)	Interpretación
Transformación social	112	4,49	Frecuencia percibida muy alta
Plan de estudios crítico	112	4,41	Frecuencia percibida muy alta
Aprender a aprender	112	4,25	Frecuencia percibida muy alta
Dimensión global	112	4,38	Frecuencia percibida muy alta

Nota. La unidad de análisis es el participante. Cada puntuación de indicador corresponde al promedio de tres ítems por directivo. Las medias se presentan con dos decimales. Las desviaciones estándar publicadas en la tesis para estos indicadores (0,664; 0,735; 0,731) se calcularon sobre 336 respuestas elementales y, por tanto, no se reproducen aquí como dispersión de las 112 puntuaciones compuestas. La matriz individual necesaria para recalcularlas no está contenida en los archivos disponibles para esta revisión.

Discusión

Los resultados muestran un patrón descriptivo homogéneo: los tres indicadores se ubican en la categoría de frecuencia percibida muy alta. Esta concentración debe interpretarse a partir del contenido de la escala y del carácter autoinformado de la medición. El estudio describe cómo los directivos reportan situaciones asociadas con una perspectiva crítica; no verifica mediante observación si esas situaciones se desarrollan de manera sistemática ni permite establecer su efecto sobre los resultados educativos.

Transformación social presentó la media más alta. En el marco operacional del estudio, este indicador representa situaciones en las que la educación se relaciona con el contexto y con una función social más amplia que la transmisión de contenidos. Pozo Serrano y Astorga Acevedo (2018) sitúan la transformación social dentro de una relación de corresponsabilidad institucional, académica y profesional. Malagón Castro et al. (2025), desde la interculturalidad crítica en América Latina, muestran que las discusiones educativas contemporáneas también incorporan relaciones entre diversidad, contexto y transformación. Estos antecedentes permiten discutir el significado del indicador sin convertir la percepción reportada en evidencia de transformación social efectiva.

La media de 4,49 indica que las situaciones asociadas con transformación social fueron reportadas con una frecuencia elevada. Sin embargo, el estudio no midió cambios en participación ciudadana, condiciones comunitarias, equidad territorial ni otros resultados sociales. En consecuencia, la interpretación debe mantenerse en el nivel de la percepción directiva. La diferencia entre reconocer una orientación transformadora y documentar efectos sociales es metodológicamente relevante: lo primero puede captarse mediante encuesta, mientras lo segundo requiere diseños, fuentes y periodos de observación diferentes.

El plan de estudios crítico registró una media de 4,41. Abuabara Ospino (2018) constituye el antecedente más cercano al nivel educativo del estudio al proponer un plan de estudios crítico social para básica secundaria y media. Casanova (2012) relaciona el diseño curricular con la calidad y plantea la necesidad de atender características y necesidades de los estudiantes. Desde estas referencias, la media observada puede interpretarse como una frecuencia elevada de situaciones en las que los directivos reconocen relaciones entre currículo, propósitos formativos y contexto.

La interpretación curricular debe conservar una distinción entre percepción y documentación institucional. El cuestionario no incluyó revisión directa de proyectos educativos institucionales, planes de área, secuencias didácticas ni materiales de aula. Por ello, no puede afirmarse que las instituciones hayan realizado una transformación curricular o que sus planes de estudio respondan de manera sistemática a un enfoque crítico. El resultado informa sobre lo que los directivos reportan; una verificación curricular requeriría análisis documental con criterios explícitos y, preferiblemente, contraste con otras fuentes.

Gasque (2025) amplía la discusión sobre componentes formativos en el currículo de educación básica, mientras que Cabrera (2018) examina calidad, discurso y poder en educación superior. Las diferencias de nivel educativo entre estos antecedentes y la población analizada limitan la

comparación directa. Su utilidad se encuentra en la delimitación conceptual de un currículo que no se reduce a contenidos, sino que expresa decisiones sobre finalidades y organización del conocimiento. El antecedente de Abuabara Ospino (2018) ofrece una conexión más directa con básica secundaria y media.

Aprender a aprender obtuvo una media de 4,25, la menor de los tres indicadores, aunque se mantuvo en la categoría de frecuencia percibida muy alta. El resultado indica que los directivos reportaron con elevada frecuencia situaciones asociadas con autonomía, reflexión y regulación del aprendizaje. García-García et al. (2025) estudian la competencia aprender a aprender en educación superior y la relacionan con concepciones de docentes y estudiantes. En este manuscrito, esa referencia permite delimitar el concepto, pero no se utiliza para comparar niveles de logro entre poblaciones distintas.

El hecho de que aprender a aprender presente la media más baja no autoriza a concluir que exista una debilidad institucional ni que los estudiantes tengan menor autonomía. La diferencia con transformación social fue de 0,24 puntos y no fue sometida a una prueba inferencial. Además, la información proviene de directivos y no de una medición directa de procesos metacognitivos o autorregulatorios. La lectura adecuada es descriptiva: dentro de un conjunto de medias elevadas, las situaciones relacionadas con aprender a aprender presentaron el promedio menor.

Fitriadi et al. (2024) revisan modelos orientados al fortalecimiento del pensamiento crítico en educación primaria. Aunque pensamiento crítico y aprender a aprender no son equivalentes, ambos enfoques comparten el interés por una participación activa del estudiante. Freire (1990), desde una perspectiva más amplia, aporta un marco para comprender el aprendizaje como una práctica ligada a reflexión y participación. Estos aportes permiten situar el indicador dentro de una concepción formativa en la que el estudiante no es un receptor pasivo, manteniendo las diferencias conceptuales entre las categorías.

La lectura integrada de los tres indicadores permite describir la perspectiva crítica sin reducirla a una sola dimensión. Transformación social expresa una finalidad educativa orientada al contexto; el plan de estudios crítico representa la organización curricular que puede traducir esa finalidad en decisiones formativas; y aprender a aprender incorpora la agencia del estudiante sobre su propio proceso. Esta articulación dialoga con Giroux (2004) y Ortega (2014) en la dimensión crítica del currículo y con García Palacios (2013) y Gargallo López et al. (2020) en la autonomía del aprendizaje. La asociación conceptual no implica que los tres componentes sean equivalentes ni que una puntuación alta en uno determine automáticamente los otros.

La integración no supone que una media alta en los tres componentes pruebe una calidad educativa integral. La calidad incluye otras dimensiones que no fueron medidas y que pueden relacionarse con aprendizaje, equidad, recursos, convivencia, inclusión, gestión, condiciones laborales y resultados institucionales. Azaña-Lucio et al. (2024) muestran que las políticas de calidad se organizan alrededor de diferentes prioridades, mientras que el Ministerio de Educación Nacional (2019) incorpora un marco amplio de actuación. El presente estudio se concentra únicamente en la perspectiva crítica definida operacionalmente.

La selección de directivos docentes aporta una mirada vinculada con la gestión institucional. Castro Zapata et al. (2023) relacionan liderazgo directivo, educación integral, calidad y equidad. Esta posición permite conocer cómo quienes participan en decisiones institucionales reportan las situaciones estudiadas, pero también constituye una limitación: docentes, estudiantes y familias pueden percibir de manera diferente la existencia, frecuencia o alcance de esas prácticas. Por ello, la triangulación de actores sería necesaria para construir una comprensión más amplia.

La comparación con trabajos de otros niveles educativos debe realizarse con cautela. Oliver-Barceló y Ferrer-Ribot (2022) trabajan con currículos

de educación infantil; Özdil y Debreli (2025) se sitúan en educación superior; García-García et al. (2025) también estudian población universitaria; y Fitriadi et al. (2024) revisan educación primaria. Estos estudios contribuyen a delimitar conceptos, pero no constituyen evidencia empírica directa sobre básica secundaria. Mantener esta distinción evita convertir similitudes temáticas en equivalencias metodológicas.

El diseño transversal limita la interpretación temporal. Las respuestas representan un momento específico y no permiten establecer si las percepciones se mantienen, aumentan o disminuyen a lo largo del tiempo. Del mismo modo, el carácter descriptivo impide atribuir las puntuaciones a factores institucionales concretos. Estudios posteriores podrían incorporar diseños longitudinales o comparativos si el propósito fuese examinar cambios o asociaciones, siempre que se definan variables, hipótesis y procedimientos acordes con esas preguntas.

La dependencia del autoinforme constituye otra limitación. Las respuestas pueden estar influidas por la interpretación individual de los ítems, por expectativas institucionales o por la tendencia a responder de manera socialmente aceptable. Además, la muestra fue no probabilística por conveniencia; aunque incluyó 112 de los 152 directivos identificados, los resultados no deben generalizarse mediante inferencia probabilística a otros contextos. El estudio tampoco dispone, en los archivos utilizados para esta revisión, de la matriz individual necesaria para recalcular la dispersión de las puntuaciones compuestas. Estas condiciones delimitan las conclusiones al análisis descriptivo de las medias y a la consistencia interna documentada de la subescala.

En conjunto, los resultados ofrecen una descripción de las percepciones de 112 directivos docentes sobre tres componentes de la perspectiva crítica. El patrón de medias elevadas permite identificar una orientación declarada favorable a situaciones vinculadas con función social de la educación, organización curricular crítica y autonomía en el aprendizaje. La interpretación científica del hallazgo depende de mantener la unidad de análisis en el participante, diferenciar percepción de práctica efectiva y reconocer que el estudio no midió causalidad ni resultados sociales o pedagógicos observados directamente.

Conclusiones

Los 112 directivos docentes incluidos en el análisis reportaron una frecuencia percibida muy alta de situaciones asociadas con transformación social, plan de estudios crítico y aprender a aprender. Las medias fueron 4,49, 4,41 y 4,25, respectivamente, y la dimensión global alcanzó 4,38. En términos descriptivos, transformación social presentó la media mayor y aprender a aprender la menor; estas diferencias no fueron evaluadas mediante pruebas inferenciales y no deben interpretarse como diferencias estadísticamente demostradas.

La articulación de los tres indicadores permite describir la perspectiva crítica mediante una finalidad social de la educación, una organización curricular vinculada con el contexto y una participación reflexiva del estudiante en su aprendizaje. Esta relación corresponde a la definición operacional adoptada y no equivale a una medida exhaustiva de calidad educativa. Los datos expresan percepciones de directivos docentes y no prueban que las instituciones implementen de manera sistemática las prácticas reportadas ni que hayan producido transformaciones curriculares o sociales.

El alcance transversal, descriptivo y no probabilístico del estudio exige conservar las conclusiones dentro de la evidencia disponible. La subescala de nueve ítems mostró consistencia interna adecuada en la prueba piloto (α = 0,813), pero las percepciones deberían contrastarse con análisis de documentos curriculares, observación de prácticas pedagógicas y participación de docentes y estudiantes. Asimismo, futuras replicaciones deberían conservar la matriz individual completa para reportar medidas de dispersión de las puntuaciones compuestas y facilitar análisis estadísticos reproducibles.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la preparación del manuscrito se utilizaron ChatGPT (OpenAI, modelo GPT-5.6 Sol) y Claude (Anthropic, modelo Claude Opus 5) como herramientas de apoyo para la revisión lingüística, organización textual, claridad expositiva y ajuste de la redacción. Ninguna de las dos herramientas participó en la generación de datos, toma de decisiones metodológicas ni determinación de los resultados del estudio. Todos los contenidos fueron revisados y validados por los autores, quienes asumen plena responsabilidad por la versión final del manuscrito, incluida la exactitud de la información, las referencias, los análisis, las interpretaciones y las conclusiones.

Contribución de los autores

Angélica María Vega Porras: conceptualización, curación de datos, investigación, metodología, análisis, escritura: inicial y final. *Carlos Alberto Severiche Sierra*: conceptualización, curación de datos, investigación, metodología, análisis, escritura: inicial y final.

Referencias

Abuabara Ospino, V. R. (2018). ***El plan de estudios crítico social como estrategia de mejoramiento del currículo en la básica secundaria y media de la I. E. San José de Sitionuevo*** [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Repositorio Institucional de la Universidad del Norte. http://hdl.handle.net/10584/8409

Azaña-Lucio, P. S., Estrada-Araoz, E. G., Malaga-Yllpa, Y., Huamaní-Pérez, M. I., & Cruz-Laricano, E. O. (2024). Tendencias de políticas educativas vinculadas a la calidad educativa: Una revisión sistemática. ***Sapienza International Journal of Interdisciplinary Studies, 5***(4). https://doi.org/10.51798/sijis.v5i4.838

Cabrera, D. M. (2018). Calidad educativa, discurso y poder en educación superior. ***Atenas. Revista Científico Pedagógica, 1***(41), 198-212. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055151013

Calventus Salvador, J. (2020). ***¿"Educación de calidad" en Chile? Su representación social en estudiantes y docentes universitarios*** [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Programa de Doctorado en Educación y Sociedad. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=299774

Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. ***REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10***(4), 6-20. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841002

Castro Zapata, É. I., Guateque-Londoño, J. F., & Londoño-Bonilla, P. (2023). Importancia y relación entre la educación integral, la calidad y la equidad educativa, y el directivo docente. ***Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 6***(11), 262-280. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061118

Fitriadi, F., Herpratiwi, H., Yulianti, D., Setiyadi, A. B., Hariri, H., Sunyono, S., Haenilah, E. Y., & Mukhlis, H. (2024). Enhancing critical thinking in elementary education: A systematic review of effective learning models. ***Multidisciplinary Reviews, 8***(6), Article 2025157. https://doi.org/10.31893/multirev.2025157

Freire, P. (1990). ***La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación***. Paidós.

García Palacios, E. (2013). Aprender a aprender. ***Eutopía, 6***(18), Article 42264. https://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/42264

García-García, F. J., López-Francés, I., Molla-Esparza, C., Moctezuma-Ramírez, E. E., & Gargallo-López, B. (2025). How university teachers and students understand the "learning to learn" competence: An exploratory study through text mining techniques. ***Estudios sobre Educación, 48***, 73-92. https://www.researchgate.net/publication/381979190_How_University_Teachers_and_Students_Understand_the_Learning_to_Learn_Competence_An_Exploratory_Study_Through_Text_Mining_Techniques

Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez Beut, J. A., & Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: Propuesta de modelo teórico. ***Educación XX1, 23***(1), 19-44. https://www.redalyc.org/journal/706/70663315001/html/

Gasque, K. C. G. D. (2025). The Common Curricular Base and improvement in the curriculum for elementary education. ***Encontros Bibli, 30***, Article e99215. https://doi.org/10.5007/1518-2924.2025.e99215

Giroux, H. (2004). ***Teoría y resistencia en educación***. Siglo XXI Editores. https://biblioteca.colegioblanca-graciela.com.ve/wp-content/uploads/2022/10/Henry-A-Giroux-Teoria-y-resistencia-en-educacion.pdf

Giroux, H. A. (1993). *Living dangerously: Multiculturalism and the politics of difference*. Peter Lang. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000172732

Ibáñez Ayuso, M. J., & Ruiz-Alberdi Fernández, C. (2025). International guidelines on citizenship education: A critical approach. *European Public & Social Innovation Review, 10*(2). 1-19. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1477

Malagón Castro, L. E., Valencia González, G. C., Vázquez-Parra, J. C., & Ríos Sánchez, A. (2025). Critical interculturality in Latin American education: Challenges and advances. *The International Journal of Learner Diversity and Identities, 32*(1), 121-143. https://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v32i01/121-143

Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1, 24*(1), 93-115. https://doi.org/10.5944/educXX1.26444

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Marco estratégico 2019–2022*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-382974_recurso_3.pdf

Oliver-Barceló, M., & Ferrer-Ribot, M. (2022). Educación artística y transformación social: Análisis de los currículums iberoamericanos de educación infantil. *ARTSEDUCA, 32*, 35-46. https://doi.org/10.6035/artseduca.6307

Orozco Cruz, J. C., Olaya Toro, A., & Villate Duarte, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación, 51*, 161-181. https://doi.org/10.35362/rie510637

Ortega, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia, 10*(2), 219-232. https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/255

Özdil, B. M., & Debreli, E. (2025). Exploring language teacher roles at a higher education context through the lens of critical pedagogy: Transmission or transformation? *System, 130*, Article 103613. https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103613

Pozo Serrano, F. J., & Astorga Acevedo, C. M. (2018). La pedagogía social y educación social en Colombia: Corresponsabilidad institucional, académica y profesional necesaria para la transformación social. *Foro de Educación, 16*(24), 167-191. https://doi.org/10.14516/fde.477

Ramírez Angarita, C., & Ortiz Higuera, N. (2021). El índice sintético de la calidad educativa y su impacto en el aula de clase inmediata. *Aula Magna 2.0. Revista Científica de Educación y Comunicación, 38*, 1-15. https://doi.org/10.15648/am.38.2021.3108

Vinces-Sánchez, O. J., Ramírez-Mayón, L. B., & Paladines-Condoy, J. J. (2023). Planificación educativa: Herramienta fundamental para la gestión de las instituciones educativas. *Sociedad & Tecnología, 6*(2), 322-334. https://doi.org/10.51247/st.v6i2.376

Vivas, M. S. (2007). Pedagogía informacional: Enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Investigación, 31*(61), 143-160. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142007000100007