


Perspectiva axiológica para una educación de calidad integral en el nivel de básica secundaria

Axiological perspective for a comprehensive quality education in
secondary education level


Angélica María Vega Porras*

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT, Ciudad de Panamá, Panamá.

 <https://orcid.org/0009-0000-7161-557X>; angelicavega@umecit.edu.pa

Carlos Alberto Severiche Sierra

Universidad INCCA de Colombia, Grupo de Investigación en Estrategia y Gerencia, Bogotá, Colombia.

 <https://orcid.org/0000-0001-7190-4849>; carlosalberto.severiche@unincca.edu.co

Recibido: 26 Dic. 2024 | **Aceptado:** 15 Mar. 2025 | **Publicado:** 20 Abr. 2025

***Autor de correspondencia:** angelicavega@umecit.edu.pa

Cómo citar este artículo: Vega Porras, A. M., & Severiche Sierra, C. A. (2025). Perspectiva axiológica para una educación de calidad integral en el nivel de básica secundaria. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 78-93. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.59>

Copyright: © 2025 Angélica María Vega Porras, Carlos Alberto Severiche Sierra; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).



RESUMEN

Se describió la perspectiva axiológica de la educación de calidad integral en el nivel de básica secundaria de instituciones públicas de Villavicencio, Colombia, a partir de un enfoque positivista y un diseño metodológico no experimental, descriptivo y transeccional. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario tipo Likert, con cinco opciones de respuesta (Siempre, Frecuentemente, A veces, Raramente, Nunca), aplicado a 115 directivos docentes. El tratamiento estadístico se llevó a cabo mediante técnicas de análisis descriptivo en el software SPSS. Los resultados evidencian una percepción institucional ampliamente favorable respecto a los indicadores de ética, equidad, inclusión y democracia, con un alto dominio en todos los indicadores y una baja dispersión en las respuestas, lo que sugiere un consenso sólido entre los participantes. Sin embargo, el indicador de inclusión presentó una leve disminución, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la coherencia entre el discurso institucional y las prácticas pedagógicas. En este sentido, los hallazgos subrayan la relevancia de replantear la gestión de la calidad educativa incluyendo la perspectiva axiológica hacia un modelo integral más amplio acorde con las necesidades del contexto que responda a las características socioculturales y territoriales de la ciudad de Villavicencio.

Palabras clave: perspectiva axiológica, educación de calidad integral, básica secundaria, directivos, docentes.

ABSTRACT

The axiological perspective of comprehensive quality education at the secondary level of public institutions in Villavicencio, Colombia, was described using a positivist approach and a non-experimental, descriptive, and cross-sectional methodological design. Data were collected using a Likert-type questionnaire with five response options (Always, Frequently, Sometimes, Rarely, Never) administered to 115 school administrators. Statistical analysis was performed using descriptive analysis techniques in SPSS software. The results show a broadly favorable institutional perception regarding the indicators of ethics, equity, inclusion, and democracy, with high dominance across all indicators and low response dispersion, suggesting a strong consensus among participants. However, the inclusion indicator showed a slight decrease, highlighting the need to strengthen coherence between institutional discourse and pedagogical practices. In this sense, the findings underscore the importance of rethinking educational quality management, including an axiological perspective toward a broader, comprehensive model tailored to the needs of the context and responding to the sociocultural and territorial characteristics of the city of Villavicencio.

Keywords: axiological perspective, comprehensive quality education, basic secondary education, educational, leaders

1. INTRODUCCIÓN

La educación de calidad se ha consolidado como un principio esencial en los sistemas educativos contemporáneos, cuya interpretación ha evolucionado a lo largo del tiempo en función de los contextos sociales, culturales y económicos en los que se enmarca (Casanova, 2012). Su carácter polisémico ha dado lugar a una diversidad de enfoques para su definición e implementación, evidenciando tensiones entre distintas concepciones sobre lo que constituye una educación de calidad (Feldmann, 2025). Entre estos enfoques, adquiere especial relevancia la perspectiva axiológica, que sitúa los valores como eje central de los procesos formativos. Según Pérez (2024), esta mirada no solo apunta al desarrollo integral del estudiante, sino que también promueve una transformación social orientada a la equidad y la justicia. En esta misma línea, MuhammedZein et al. (2025) señalan que la incorporación de principios axiológicos en la práctica educativa contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno y capaces de incidir activamente en la mejora de sus comunidades.

Según Bürgi et al. (2011), los escenarios educativos contemporáneos están marcados por una concepción tecnocrática de la calidad, centrada en la medición de resultados, la eficiencia institucional y la estandarización de procesos. Esta orientación, impulsada por organismos multilaterales y adoptada en diversas políticas públicas, ha privilegiado criterios cuantitativos de evaluación, lo que como advierten Hanushek et al. (2011) ha conllevado una disminución en la atención a dimensiones éticas, sociales y humanistas dentro de la formación educativa. Ante este panorama, MuhammedZein et al. (2025) subrayan la necesidad de resignificar el concepto de calidad educativa desde una perspectiva integral que trascienda los indicadores numéricos, incorporando valores fundamentales como la ética, la equidad, la inclusión y la democracia. En esta línea, la acción educativa se concibe como un proceso dialógico que propicia la comprensión intersubjetiva y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos (Ayala, 2021).

Aunque el Ministerio de Educación Nacional (2019) ha formulado lineamientos orientados a una concepción más integral de la calidad educativa —como lo plantea el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026—, su implementación ha estado mediada por una lógica evaluativa centrada en indicadores de rendimiento académico,

tales como las pruebas PISA y Saber 11. Instrumentos como el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) han sido objeto de críticas debido a su limitada articulación con las realidades institucionales y territoriales, lo cual ha generado efectos significativos en las prácticas pedagógicas y en las dinámicas de convivencia escolar (Ramírez et al., 2021).

En el contexto de la ciudad de Villavicencio, el rol de los directivos docentes en las instituciones educativas públicas de secundaria adquiere una importancia estratégica. Como afirman Castro et al. (2023), su liderazgo resulta fundamental no solo para la implementación de políticas educativas y la gestión institucional, sino también para la interpretación y adaptación de los modelos de calidad a las particularidades del entorno local. Asimismo, desempeñan un papel esencial en la construcción de culturas escolares orientadas al reconocimiento de la dignidad humana, la justicia social y el fortalecimiento de la vida democrática. En esta línea, la presente investigación busca ofrecer insumos que fortalezcan las capacidades directivas y, en concordancia con lo planteado por Sakız et al. (2025), sirvan como base para la formulación de un modelo de calidad educativa coherente con una visión ética, equitativa, inclusiva, democrática y contextualizada, en sintonía con las dinámicas sociales y territoriales del municipio.

2. METODOLOGÍA

La investigación es con enfoque positivista, de tipo descriptivo, con un diseño no experimental, con un carácter transeccional o transversal de campo (Pinto et al., 2022). Para la recolección de datos se siguieron los lineamientos de Medina et al. (2023), empleando la observación como técnica de investigación y un cuestionario con preguntas en escala Likert como instrumento, con alternativas de respuesta: Siempre (S), Frecuentemente (F), A veces (AV), Raramente (R), Nunca (N). La muestra corresponde a 115 directivos docentes del nivel de básica secundaria de instituciones públicas de Villavicencio, Colombia, elegidos mediante un muestreo estratificado proporcional para asegurar la representación de todas las instituciones involucradas.

Para el procesamiento de los datos se planteó una tabla o matriz de doble entrada, donde se colocaron los datos suministrados por los sujetos en atención a la sistematización de

las variables (Severiche et al., 2021). Se utilizó la estadística descriptiva en lo que respecta a la distribución frecuencial, porcentual y al cálculo de las medias aritméticas, mediante la utilización de Microsoft Excel, adicionalmente se usa y se confrontan los datos con los resultados arrojados por el software SPSS y R.3.2.3 (Gómez et al., 2020). La información se muestra en tablas de distribución frecuencial y porcentual por indicadores para su análisis (Vargas, 2021).

Seguidamente en la Tabla 1, para la discusión de los resultados, se confeccionó la distribución de medias aritméticas para los indicadores, dimensiones y variables; las cuales fueron categorizadas de acuerdo con el baremo, previamente establecido que se cimentó con base en los intervalos que ofrecen las alternativas de respuesta planteadas en (Montañez et al., 2024).

Tabla 1.

Baremo de medición para la interpretación de la media

Rango	Descripción
$4.21 \leq x \leq 5.00$	Muy alto Dominio
$3.41 \leq x < 4.20$	Alto Dominio
$2.61 \leq x < 3.40$	Moderado Dominio
$1.81 \leq x < 2.60$	Bajo Dominio
$1.00 \leq x < 1.80$	Muy bajo Dominio

En cuanto a la medida de variabilidad, en la Tabla 2, se distingue la desviación estándar, indica el grado de dispersión del promedio de las respuestas seleccionadas para su nivel de confiabilidad. El baremo diseñado presenta las puntuaciones en cinco niveles, según la escala de medición utilizada; es decir, entre cuatro (4) y cero (0) respectivamente, con un incremento de 0.8; además el intervalo y la categoría (Carrasquero, 2024).

Tabla 2.

Baremo de interpretación de la desviación estándar

Rango	Descripción
$3.21 \leq x \leq 4.00$	Muy alta Dispersión Muy Baja Confiabilidad de las Respuestas
$2.41 \leq x < 3.20$	Alta Dispersión

$1.61 \leq x < 2.40$	Baja Confiabilidad de las Respuestas Moderada Dispersión Moderada Confiabilidad de las Respuestas
$0.81 \leq x < 1.60$	Baja Dispersión Alta Confiabilidad de las Respuestas
$0.00 \leq x < 0.80$	Muy baja Dispersión Muy Alta Confiabilidad de las Respuestas

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Tabla 3 presenta los resultados correspondientes a la dimensión axiológica y sus indicadores asociados. El análisis de los porcentajes consolidados y de las tendencias promedio evidencia una percepción favorable por parte de los participantes respecto a la frecuencia con la que se manifiestan los ítems vinculados a los aspectos generales y específicos de esta dimensión.

En detalle, el 73,8 % de los encuestados valoran positivamente el indicador de Ética, el 78,0 % el de Equidad, el 72,6 % el de Inclusión y nuevamente un 73,8 % el de Democracia. Estos valores, derivados de la suma de las respuestas en las categorías “Siempre” (S) y “Frecuentemente” (F), reflejan una tendencia sostenida hacia la valoración positiva de los indicadores analizados. Aunque los niveles de favorabilidad se mantienen relativamente homogéneos entre los indicadores, el componente de Inclusión presenta una leve disminución en su promedio (4,045), de acuerdo con la escala de frecuencias utilizada.

A pesar de esta variación marginal, todos los indicadores se sitúan en el nivel de “Alto Dominio”, acompañado de una dispersión muy baja en los datos, lo cual refuerza la consistencia de las percepciones expresadas. Finalmente, el coeficiente de variación global de la dimensión, calculado en 18,8 %, confirma la solidez estadística de los resultados y respalda la alta confiabilidad de las respuestas obtenidas.

Tabla 3.

Indicadores de la perspectiva axiológica

Alternativas de respuesta	Indicadores			
	Ética	Equidad	Inclusión	Democracia

	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%	
<i>Siempre (S)</i>	5	115	34,2%	141	42,0%	107	31,8%	107	31,8%
<i>Frecuentemente (F)</i>	4	133	39,6%	121	36,0%	137	40,8%	141	42,0%
<i>A veces (AV)</i>	3	88	26,2%	74	22,0%	92	27,4%	88	26,2%
<i>Raramente (R)</i>	2	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
<i>Nunca (N)</i>	1	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	336	100%	336	100%	336	100%	336	100%	
Media del Indicador	4,080		4,199		4,045		4,057		
Categoría del Indicador	Alto		Alto		Alto		Alto		
Desviación del indicador	0,773		0,775		0,768		0,760		
Dispersión	Muy Baja		Muy Baja		Muy Baja		Muy Baja		
Coef. Variación del indicador	19%		18%		19%		19%		
Media de la dimensión	4,095								
Categoría de la dimensión	Alto Dominio								
Desviación de la dimensión	0,768947428								
Dispersión de la dimensión	Muy Baja Dispersión								
C.V. de la dimensión	18,8%								

Los hallazgos relacionados con la dimensión axiológica evidencian una percepción ampliamente favorable por parte de los directivos docentes frente a los indicadores que orientan una educación de calidad integral: ética, equidad, inclusión y democracia. Según Sakız et al. (2025), esta valoración positiva no solo revela la presencia de dichos principios en la práctica escolar, sino también su relevancia como ejes estructurantes del quehacer educativo.

En cuanto a la ética, los resultados reflejan una alta valoración por parte de los directivos, lo que indica una apropiación significativa de este principio como componente central de la cultura institucional. En concordancia, Villalobos (2022) sostiene que la ética constituye el fundamento de toda relación educativa; sin ella, el acto de educar corre el riesgo de convertirse en una práctica instrumental desprovista de sentido moral. Desde esta perspectiva, la ética trasciende el cumplimiento normativo y se expresa en decisiones cotidianas orientadas a promover la dignidad humana, la justicia y el respeto mutuo (Emil, 2012).

Respecto a la equidad, los hallazgos se alinean con lo planteado por Calventus (2020), quien la concibe como un principio esencial para garantizar una educación de calidad,

al asegurar el acceso universal a procesos formativos equivalentes, independientemente de las condiciones personales, sociales o territoriales del estudiantado. Más allá de su dimensión normativa, la equidad debe asumirse como una práctica diaria que transforme la escuela en un espacio verdaderamente inclusivo y participativo. En esta línea, Formichella (2011) plantea que una sociedad alcanza la equidad educativa cuando todos sus miembros completan los niveles escolares dentro de los tiempos establecidos y con aprendizajes de calidad equivalentes. Esto implica no solo igualdad en el acceso, sino también en las trayectorias y resultados, lo que exige respuestas pedagógicas diferenciadas que reconozcan las particularidades de cada estudiante.

En relación con la inclusión, aunque los directivos expresan una percepción favorable, persiste, según Arcos et al. (2023), una brecha entre el discurso institucional y la práctica, lo cual evidencia la necesidad de avanzar hacia transformaciones estructurales y pedagógicas que posibiliten una implementación más coherente y efectiva de este principio en el contexto escolar. Martínez et al. (2021) advierten que, a pesar de los avances discursivos, la educación inclusiva ha centrado sus esfuerzos en aspectos políticos, sociales y culturales, sin lograr una transformación estructural de los sistemas educativos. De acuerdo con Rodríguez et al. (2022), esta limitación ha impedido el desarrollo de modelos pedagógicos que garanticen el aprendizaje conjunto de todos los estudiantes, lo que subraya la necesidad de consolidar la inclusión como eje transversal en el diseño e implementación de políticas públicas.

Desde una perspectiva pedagógica, la inclusión debe entenderse como un proceso dinámico que responde a la diversidad de necesidades, capacidades e intereses del estudiantado, promoviendo su colaboración en todos los ámbitos escolares (Calventus, 2020). En esta dirección, Viera et al. (2014) la conciben como una expresión de la inclusión social, en la que las relaciones entre docentes, estudiantes y familias desempeñan un rol central. Según Martínez et al. (2021), la inclusión implica mucho más que la mera presencia física en el aula; supone una transformación profunda de las relaciones sociales y pedagógicas, orientada a garantizar la equidad, la participación y el reconocimiento de la diferencia.

Complementando esta visión, Mancebo et al. (2010) advierten que la inclusión no puede reducirse a un conjunto de técnicas o estrategias aisladas, sino que debe asumirse como un enfoque transversal que reconfigure las estructuras, culturas y prácticas del sistema educativo. Aunque muchas políticas inclusivas responden a propósitos nobles, frecuentemente carecen de mecanismos eficaces para su implementación, seguimiento y evaluación, lo cual limita su impacto transformador (Martínez et al., 2021). A estas limitaciones, según Ramírez et al. (2024), se suman factores estructurales como la infraestructura física, la disponibilidad de materiales adaptados, el acceso a tecnologías y la formación continua del profesorado, todos ellos esenciales para una inclusión efectiva.

Finalmente, el indicador de democracia, con un 73,8 % de respuestas positivas, refleja un reconocimiento significativo de su papel en los procesos educativos. Esta percepción se corresponde con enfoques que conciben la educación como un espacio formativo integral, orientado no solo a la adquisición de conocimientos, sino también a la construcción de una ciudadanía crítica, autónoma y participativa (Novoa et al., 2019). En este contexto, la alta valoración del componente democrático reafirma la necesidad de que las instituciones educativas se configuren como comunidades de aprendizaje deliberativo, donde la justicia social, el respeto por la diferencia y la corresponsabilidad se vivencien cotidianamente (Bolívar, 2016). Como señala Ayala (2021), estos hallazgos reafirman la importancia de consolidar una visión educativa que no solo promueva el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, sino que garantice procesos formativos equitativos, participativos y éticamente fundamentados.

4. CONCLUSIONES

Se evidencia una percepción institucional ampliamente favorable hacia los principios de ética, equidad, inclusión y democracia como fundamentos de una educación de calidad integral. Esta valoración positiva, sostenida por un alto dominio en todos los indicadores y una baja dispersión de las respuestas, sugiere una apropiación significativa de estos valores en la cultura escolar. La ética se consolida como núcleo moral del quehacer

educativo, mientras que la equidad emerge como principio orientador de prácticas formativas más justas y universales.

No obstante, la ligera disminución en el indicador de inclusión, aunque marginal, advierte sobre tensiones entre el discurso institucional y las prácticas reales, lo que refuerza la necesidad de avanzar hacia modelos pedagógicos verdaderamente transformadores. En cuanto a la democracia, su alta valoración reafirma la importancia de la escuela como espacio formativo para la participación, el pensamiento crítico y la construcción de ciudadanía.

Estos hallazgos evidencian un consenso entre los directivos docentes sobre la relevancia de fortalecer una perspectiva axiológica que oriente el quehacer pedagógico hacia un enfoque más inclusivo, ético y participativo, en sintonía con las demandas de una sociedad democrática y socialmente justa.

5. REFERENCIAS

- Arcos Proaño, N., Garrido-Arroyo, M. del C., & Balladares Burgos, J. A. (2023). *La inclusión educativa en Ecuador: Una mirada desde las políticas educativas [Educational inclusion in Ecuador: A look from educational policies]*. Centro de Investigación ALAC. <http://hdl.handle.net/10662/20023>
- Ayala Mora, E. (2021). Educar para la democracia. *Revista Andina de Educación*, 5(1), e200. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.12>
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Huellas, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69–87. <https://revistas.uam.es/riejs/article/viewFile/4344/4717>
- Bürgi, J., & Peralta, M. (2011). El concepto de calidad educativa en las investigaciones sobre educación en Chile (2000–2008). *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 72–93. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119880005.pdf>

- 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://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/177116/1/JCS_TESIS.pdf
- Carrasquero Cabrera, E. R. (2023). Excelia: recurso digital tecno-didáctico de valores agregados a Excel. *Encuentro Educacional*, 30(1), 11–31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8083262>
- 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/pdf/551/55124841002.pdf>
- 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>
- Emil, D. (2012). Educación moral. En R. Mínguez Vallejos (Ed.), *La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas* (pp. 1–10). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Feldmann, H. (2025). Economic freedom and the quality of education. *Kyklos*, 78(1), 86–110. <https://doi.org/10.1111/kykl.12412>
- Formichella, M. M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Educación*, 35(1), 1–36. Universidad de Costa Rica. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44018789001>
- Gómez, E. M., Cogollo, Z., & Severiche, C. A. (2020). Responsabilidad patrimonial frente a la salud laboral en cooperativas de recicladores del Caribe Colombiano. *Espacios*, 41, 395–40. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n29/20412929.html>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2011). The economics of international differences in educational achievement. En E. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (3) 89–200. Elsevier.

<https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BWoessmann%202011%20HandEconEduc.pdf>

Mancebo, M. E., & Goyeneche, G. (2010). Las políticas de la inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Trabajo presentado en las 9 Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf

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

Montañez Benito, J. R., & Palma Usuriaga, A. Y. (2024). Propuesta para la elaboración de baremos de un instrumento en trabajos de investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 7418–7436.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9284

MuhammedZein, F. A., & Abdullateef, S. T. (2025). Quality education for sustainable development: Evolving pedagogies to maintain a balance between knowledge, skills, and values—Case study of Saudi universities. *Sustainability*, 17(2), Article 635.

<https://doi.org/10.3390/su17020635>

Novoa Palacios, A., Pirela Morillo, J., & Inciarte González, A. (2019). Educación en y para la democracia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(3), 60–74.

<https://www.redalyc.org/journal/279/27961483005/27961483005.pdf>

Pinto Aragón, E. E., Villa Navas, A. R., & Pinto Aragón, H. A. (2022). Estrés académico en estudiantes de la Universidad de La Guajira, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII, 87–99.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

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*

Ramírez-Solórzano, F. L., & Herrera-Navas, C. D. (2024). Inclusión educativa: Desafíos y oportunidades para la educación de estudiantes con necesidades especiales.

Revista Científica Zambos, 3(3). <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/57>

Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C., & Castaño Calle, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XX1*, 25(1), 357–379.

<https://doi.org/10.5944/educXX1.30198>

Sakız, H., Çuhadar, P., & Çirkin, Z. (2025). Quality of education from a social justice and capabilities perspective: The case of Turkey. *International Journal of Educational Reform*, 34(1), 141–157.

<https://doi.org/10.1177/10567879221121638>

Severiche, C., Ruiz Cabeza, M., Tovar, V., Muñoz Rojas, D., & Gordon Hernández, Y. (2021). Marco legal regulatorio de la salud laboral para las cooperativas de recolectores de residuos sólidos urbanos. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(8), 853–857.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5792024>

Vargas Pereira, P. (2021). *Estadística: Distribución de frecuencias y representación gráfica*.

Universidad de San Marcos.

<https://repositorio.usam.ac.cr/xmlui/bitstream/handle/11506/1408/LEC%20EST%200004%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Villalobos-López, J. A. (2022). Metodologías activas de aprendizaje y la ética educativa.

Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 13(2), 47–58.

<https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316>

SOBRE LOS AUTORES

Angélica María Vega Porras: Magíster en Didáctica de la Matemática en Educación Secundaria y Bachillerato, Doctoranda en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT, Ciudad de Panamá, Panamá.

Carlos Alberto Severiche Sierra: Químico, Especialista en Ingeniería Sanitaria y Ambiental, Especialista en Seguridad y Salud en el Trabajo, Magíster en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, Doctor en Ciencias (Mención: Gerencia). Docente Investigador, Grupo de Investigación en Estrategia y Gerencia, Bogotá, Colombia.

CONFLICTO DE INTERÉS

Ninguno

FINANCIAMIENTO

Los autores financiaron esta investigación con recursos propios.

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Angélica María Vega Porras

Conceptualización; Metodología; Redacción - Borrador Original; Administración del Proyecto

Carlos Alberto Severiche Sierra

Análisis Formal; Curación de Datos; Visualización; Redacción - Revisión y Edición.