Reflexiones conceptuales sobre la gestión del riesgo educativo en Centros Educativos Urbanos Marginales

Conceptual reflections on educational risk management in Marginal Urban Educational Centers

Angie Altagracia Nin Javier

Universidad Tecnológica del Sur, Azua, República Dominicana

angie.nin@utesur.edu.do, <https://orcid.org/0000-0002-2092-453X>

Clay Pérez Jiménez

Universidad de Camagüey, Camagüey, Camagüey, Cuba.

clay.perez@reduc.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0003-4475-814X>

José Juan Miranda Torres

Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León, México

jose.mirandats@uanl.edu.mx, <https://orcid.org/0009-0004-5934-9407>

Resumen

El objetivo del presente artículo es realizar un análisis sobre las reflexiones conceptuales acerca de la gestión del riesgo educativo en centros educativos urbanos marginales en República Dominicana, orientada a la mejora de la profesionalidad del docente para percibirlos, comunicarlos y mitigarlos. Como resultado del estudio se especifican los componentes del riesgo educativo y se define su gestión como un proceso que se concreta a través de los procesos prescriptivo, proyectivo y valorativo, que concibe la interacción y la mediación social, en contextos históricos, culturales concretos, y considera la dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, lo histórico, la diversidad, lo diferente y la inclusión.

Palabras claves: gestión; riesgo educativo; urbano marginal.

Abstract

The objective is to make conceptual reflections on the management of educational risk in Marginal Urban Educational Centers oriented to the improvement of teachers' professionalism to perceive, communicate and mitigate them. As a result of the study, the components of educational risk are specified and its management is defined as a process that takes shape through the prescriptive, projective and evaluative processes, which conceives interaction and social mediation, in specific historical and cultural contexts, and considers the dialectic between the objective and the subjective, the historical, the diversity, the different and the inclusion.

Keywords: management; educational risk; marginal urban.

Introducción

Problema de investigación

El debate actual sobre el futuro de la educación de cara al 2050 se fundamenta en la compleja situación de la sociedad que se caracteriza por la creciente incertidumbre, fragilidad, precariedad y sensación de vulnerabilidad que requiere anticipar cambios para alinear la educación con las necesidades del contexto histórico cultural en que se desarrolla el proceso formativo (Brunner & Bravo, 2023), lo que requiere construir escenarios de aprendizaje en función de los posibles riesgos educativos.

En el informe sobre el nuevo contrato para la educación de la UNESCO (Mundó, 2023) se hace referencia a la necesidad de abordar y anticipar los riesgos educativos que generan:

- La transformación digital de la sociedad que nos conecta y divide, y provocan el cambio de las formas en que vivimos y actuamos con las tecnologías.
- La brecha digital que implica diferencias de oportunidades de aprendizaje y la necesidad de la alfabetización digital.
- Los efectos del cambio climático, sus acciones para mitigarlo y revertirlo, y sus efectos en la educación.
- Los efectos de la COVID-19.
- Estrés social y ambiental.

En ese contexto, los adolescentes y jóvenes, del Nivel Secundario, se enfrentan a múltiples riesgos educativos, por ser una etapa de sus vidas en que tienen cambios neurológicos y físicos, saltos intelectuales, cambios hormonales y actitudinales, poca concentración, distanciamientos de sus padres en busca de su autonomía; experimentan dudas, emociones violentas y afectivas, lo que puede provocarles inestabilidad en el cumplimiento de sus deberes y responsabilidad como estudiante, y obstáculos para su comportamiento en la sociedad (Plá et al., 2024).

Esas características de los adolescentes y jóvenes se agudizan en el contexto urbano marginal, por ser sectores de la ciudad donde predomina la exclusión social, alta densidad poblacional, deficiente infraestructura, limitaciones económicas, condiciones de pobreza y

dificultades para acceder a servicios básicos para la vida (Salazar et al., 2024), por lo que se hace necesario abordar la gestión del riesgo educativo para mejorar las influencias educativas en el proceso formativo.

Objetivo(s)

Analizar las reflexiones conceptuales acerca de la gestión del riesgo educativo en centros educativos urbanos marginales en República Dominicana, orientada a la mejora de la profesionalidad del docente para percibirlos, comunicarlos y mitigarlos.

Método

Criterios de selección

Se utilizaron como fuentes documentales para la búsqueda los artículos publicados en revistas indexadas de SciELO, Scopus, Eric y Redalyc, entre 2020 y 2024. Se identificaron un total de 137 investigaciones: 55 en SciELO, 17 en Scopus, 21 en Eric y 44 en Redalyc. Como criterio de inclusión se tuvo en cuenta que fueran reportes de investigaciones científicas y se excluyeron las publicaciones que no estuvieran en español o inglés. Para la búsqueda se emplearon las palabras claves: gestión, gestión de riesgo educativo, urbano marginal.

Tras aplicar los criterios de inclusión, se filtraron las investigaciones para asegurar que cumplieran con los estándares necesarios para el análisis. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, en el que se emplearon métodos teóricos de análisis-síntesis, concreción-abstracción, e inducción-deducción para valorar lo que se expresa en la literatura científica sobre el riesgo, el riesgo educativo y su gestión lo cual permitió precisar los aspectos teóricos que sirven de sustento a la presente investigación.

Recopilación de datos

Los datos recolectados fueron de tipo cualitativo y se utilizó una tabla en Word como instrumento para recopilar la información sobre los artículos seleccionados que cumplían con los criterios de inclusión. Además se empleó el gestor de referencias bibliográficas

Zotero con carpetas para cada categoría analizada, lo que permitió una mejor organización de las investigaciones escogidas.

Análisis de información

Se utilizó el análisis documental y la triangulación de la información, a partir de tener como argumentos de la reflexión las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la evolución histórica de las investigaciones sobre el riesgo, y cuáles son sus paradigmas?
- ¿Cuál es la definición del riesgo y, riesgo educativo y su gestión?
- ¿Qué reflexiones teóricas hacer para contribuir a la profesionalidad del docente para percibir, comunicar y mitigar los riesgos educativos?

Resultados y Discusiones

Resultados

Como resultado del análisis documental y la triangulación de la información, en diversas investigaciones (Dominguez-Lara et al., 2022; Muñoz Rojas et al., 2018) se identifica el riesgo como un campo de la investigación que ha evolucionado a lo largo del tiempo, sus inicios se marcan en la década de 1970 a través de la psicología cognitiva y sus análisis psicométrico para indagar sobre cómo las personas perciben y tratan el riesgo, posteriormente en la década de 1980 se orientó a las investigaciones sobre el riesgo psicosocial en el ámbito laboral, y la necesidad de su reconocimiento y control.

A partir de la década de 1990 las investigaciones se orientaron a debatir sobre el riesgo, a través de diversos estudios científicos y sociales, para definirlo desde diversas perspectivas, como por ejemplo, desde la mirada del proceso de formación de profesionales, las percepciones individuales y experiencias, entre otras (Gutiérrez & Amell, 2023; Salazar et al., 2024).

La gestión del riesgo comienza a debatirse en la década del 2000, con mayor énfasis en los estudios de Ciencia, tecnología y Sociedad (CTS), en la planeación estratégica de organizaciones e instituciones, en los proyectos de investigación y otros tipos de proyectos, con debates científicos sobre cómo evaluar los riesgos (Suárez, 2023). La relación del riesgo con el desarrollo tecnológico toma auge a partir de la década del 2010, como un tema de importancia social, su relación con la ética y las medidas preventivas para evitar desastres. Aproximadamente en 2020 se hace énfasis en las investigaciones sobre riesgo, seguridad y sostenibilidad orientado a temas que responden fundamentalmente a la Agenda 2030 y los objetivos del desarrollo sostenible (Cadillo, 2023).

En esa evolución histórica el riesgo ha sido estudiado en base a dos paradigmas fundamentales, el objetivo (técnico) y el subjetivo; el primero relacionado con las Ciencias Naturales (Pérez & Alexis, 2023), en el cuál es posible definirlo y calcularlo con el uso de técnicas y métodos de la estadística, probabilidades y de la Inteligencia Artificial; además, con el conocimiento específico y científico de las Ciencias Naturales, para gestionarlo y valorar su posible impacto (Valladares, 2022).

El paradigma subjetivo, también denominado constructivista y relacionado con las Ciencias Sociales, se valora como riesgo socialmente percibido y acentúa la incertidumbre como su principal componente (Valladares, 2022). En ese sentido se demostró que la percepción del riesgo es una construcción social determinada por la práctica histórico-social, y que se relaciona con las condiciones de vulnerabilidad que influyen en sus posibles impactos en la sociedad (García Acosta, 2005).

Sin embargo, la gestión, percepción y comunicación del riesgo requiere del análisis dialéctico de lo objetivo y subjetivo, por lo que no es recomendable absolutizar uno de los dos paradigmas pues puede conducir a una representación deformada del riesgo (Restrepo, 2016). La objetividad de la percepción del riesgo depende de las relaciones y características del contexto, las relaciones entre sus sujetos y de los conocimientos que tenga el equipo

de gestión del Centro Educativo, y de sus habilidades socioemocionales con carácter histórico concreto (Valladares, 2022).

Las definiciones de riesgo, aunque han variado en dependencia del objeto de investigación al que se asocia, por lo general, se distinguen en dos grandes grupos, uno relacionado con las Ciencias Naturales, que estudian los agentes de riesgo y su daño físico; y otro con las Ciencias Sociales que estudian su gestión, percepción y comunicación; en ambos casos influidos por aspectos socioculturales, psicológicos, políticos, económicos, institucionales, entre otros (Salazar et al., 2024).

En torno a esas definiciones, la literatura científica debate sobre el riesgo construido, toxicológico y epidemiológico, técnico y como dispositivo de poder, sus aproximaciones psicológicas, técnica, jurídica e ingenieril; su enfoque cultural, gubernamental; y sobre diversas teorías (sociales, técnicas, culturales y de la representación pública del riesgo) (Valladares, 2022).

Discusiones.

En ese sentido, las definiciones científicas suelen asociar el riesgo con eventos futuros, que no pueden controlarse y predeterminarse; y hacen énfasis en la relación de la posibilidad, o no, de que ocurran; sus impactos no deseados, y el estado actual de la realidad (Oliveira & Abib, 2024), no obstante, se aprecian otras propuestas en las que el riesgo se explica como:

- Producto tangible de procesos naturales o sociales, que puede mapearse y valorarse por expertos; a partir de planes para mitigar y controlar su posibilidad de ocurrencia.
- Constructo instituido por la sociedad, su historia, política y cultura; el cual requiere la negociación entre diferentes percepciones para ser regulado.
- Rasgo social característico de la sociedad, relacionado con la reflexividad.

- Invención social debido a los valores, creencias y percepciones de los sujetos que intervienen en el proceso objeto de estudio; debido a que lo que en un contexto puede considerarse riesgo, en otros no lo es.
- Como experiencia social para comprender la sociedad.
- La integración de tres componentes: posibilidad de que suceda un evento, que el evento contenga cierta incertidumbre, y la espera de un resultado.
- Un azar, peligro o la exposición a un daño o pérdida.
- Situaciones en las que las interacciones sociales y culturales no proporcionan el apoyo necesario para el desarrollo óptimo de los individuos, y del proceso, en un contexto social, histórico y cultural determinado.

El enfoque histórico cultural, basado en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) ofrece herramientas para mitigar el riesgo e identificar el potencial de aprendizaje de los individuos, los andamiajes que sirven de apoyo para que puedan alcanzar los niveles de desarrollo necesarios, la interacción social y la progresión, a medida que el individuo avanza se identifican nuevas áreas de potencial (Vigotsky, 2021).

En la mayoría de las propuestas, se manifiesta la relación del riesgo con peligro, azarosidad, daño, amenaza y vulnerabilidad; aunque se hace mayor énfasis con la incertidumbre, como su componente principal (Valladares, 2022). Se discute, además, sobre las causas y factores que dan lugar a los riesgos, los niveles y tipos de riesgos, y algunas teorías que desde postulados psicológicos, socioculturales, políticos, técnicos y públicos, entre otros (Triana Hernández et al, 2022).

La incertidumbre constituye la base de riesgo, la diferencia entre ambos términos radica en que el riesgo existe cuando se tiene conocimiento de qué hacer para calcular, o predecir, la probabilidad del resultado de un evento, pero con cierta incertidumbre.

Se comprende desde dos perspectivas: la primera es cuando no se tiene certeza de lo que ocurrió o está ocurriendo; por qué y/o cómo pasó; y la segunda se asocia a la dificultad de

predecir, pronosticar y prever el resultado de un evento condicionado por un contexto histórico-cultural concreto (Mendieta-Bejana & Mendoza-Saltos, 2024).

La dificultad referida en la segunda perspectiva, por lo general, está dada por la falta de datos, información y/o conocimientos sobre los eventos futuros; y la probabilidad de que dichos eventos ocurran en un tiempo determinado, en las mismas condiciones o no (Mendieta-Bejana & Mendoza-Saltos, 2024).

Otro componente del riesgo, que denota la causa primaria que le da origen a una pérdida en un evento dado, en un contexto histórico-cultural concreto, y que puede influenciar en sus resultados, es el peligro. Por su parte, la azarosidad son los factores (físicos o morales) que influyen el efecto provocado por el peligro (Restrepo, 2016).

Por último, el nivel de riesgo, por lo general se clasifica en bajo, moderado, alto y crítico; y puede determinarse a través de la relación entre frecuencia (número de ocurrencias en un tiempo determinado) y severidad (magnitud de los efectos de la ocurrencia) con que ocurra el suceso (Moreta et al., 2017). Se destaca que puede suceder que exista alta frecuencia y baja severidad; y lo contrario baja frecuencia y alta severidad.

La severidad puede ser clasificarse en insignificante, menor, moderado, mayor y severa; y la frecuencia se clasifica en rara (ocurre en circunstancias excepcionales), inverosímil (podría ocurrir una vez); frecuente (debería ocurrir alguna vez), verosímil (probablemente ocurra una vez) y esperada (ocurre en muchas circunstancias). A partir de esas clasificaciones es necesaria la construcción de la matriz de riesgo, como herramienta para gestionarlo, controlarlos y elaborar el plan de medidas para mitigarlo o eliminarlo (Rodríguez, 2011).

En ese orden, la gestión del riesgo puede ser explicada como un proceso en el que se manifiesta la dialéctica de lo objetivo y subjetivo, para percibir y comunicar la posibilidad de que ocurra un evento en la organización, para controlar, o revertir, su posibilidad de ocurrencia; y elaborar los planes de su mitigación (Rodríguez, 2011; Valladares, 2022).

El análisis de la gestión del riesgo en el contexto educativo, necesariamente se debe acudir a la gestión académica en Centros Educativos Urbano Marginales, del Nivel Secundario, el cual se define como un proceso sistémico y armónico que se desarrolla en coherencia con la misión del Centro Educativo que forma hombres y mujeres útiles, capaces de satisfacer sus necesidades y de asumir responsabilidad por su desarrollo personal y el de la sociedad, donde el estudiante se asume como un sujeto histórico–concreto en un contexto con bajos niveles de índices de calidad de vida de la población (Triana Hernández et al., 2022).

En ese proceso se conciben, implementan e integran los procesos institucionales, y se gestiona el riesgo educativo como un componente de la gestión académica, y como proceso organizacional con las siguientes características (Hernández et al., 2023; Triana Hernández et al., 2021):

- Tiene tres subprocesos: prescriptivo, proyectivo y valorativo.
- Perfecciona el sistema de gestión de formación integral de los jóvenes y adolescentes.
- Sensibiliza a los actores educativos en la importancia y necesidad de la gestión del riesgo educativo.
- Logra la sostenibilidad formativa en la gestión de los riesgos.
- Fortalece las influencias educativas en los estudiantes en los diversos escenarios educativos del centro escolar y la comunidad.
- Presta atención a la construcción de escenarios para la previsión y mitigación del riesgo educativo, a través de la identificación de potencialidades y necesidades de ayudas académicas al estudiante.

El riesgo educativo se asocia a algún factor externo, que constituye un peligro y azorización, que influye sobre el estudiante, implica la probabilidad de que un evento

debilite las influencias educativas; por lo tanto, se asocia a una amenaza al proceso formativo, que puede tener una o más causas (Moreta et al., 2017).

La influencia negativa que ejerce la pobreza y la vulnerabilidad del contexto urbano marginal, en las familias, y por ende, en el proceso formativo de los Centros Educativos, dan lugar a los tres componentes que conforman el riesgo: incertidumbre (base de riesgo), peligro (denota la causa primaria que le da origen) y azarosidad (factores, físicos o morales, que influyen el efecto provocado por el peligro) (Castro-Durán & Cano-González, 2013).

La azarosidad en el contexto urbano marginal está dado por varios factores como el bajo nivel formativo de las familias, insuficientes fuentes laborales, forma de relacionarse los individuos en la comunidad y con el Centro Educativo, así como insuficientes insumos para las necesidades básicas del hombre, entre otros factores; que repercuten directamente en las familias, que es la entidad social de mayor importancia y que más influye en el proceso formativo (Castro-Durán & Cano-González, 2013; Salazar et al., 2024).

Sobre lo anterior, Castilla & López (2006) precisaron cuatro formas de valorar los factores que caracterizan la azarosidad en el contexto educativo, ellas se orientan al desarrollo del estudiante desde lo social, físico, cognitivo y afectivo, a través de las siguientes evidencias:

- Social: vulnerabilidad en la identidad social, preconceptos erróneos con que la comunidad construye la imagen de los jóvenes y adolescentes, exclusión e inestabilidad de las relaciones sociales, otras.
- Físico: Uso de drogas, embarazo precoz, exposición a accidentes, poca garantía de alimentación, relaciones sexuales no protegidas, otras.
- Cognitivo: Problemas derivados del multigrado, déficit de atención, otros.
- Afectivo: Deficiente o insuficiente vínculo con la familia, poca atención y/o protección de los adultos.

Ante esos factores, el Centro Educativo tiene la responsabilidad de construir escenarios educativos para el desarrollo del estudiante; donde se conciba la interacción y la mediación

social, en contextos históricos, culturales concretos, como vía esencial para apoyarlos y brindar los niveles de ayudas requeridos ante cualquier signo de alerta de un riesgo educativo (Vigotsky, 2021).

En esos escenarios educativos se deben dar dos tipos de mediación social con los estudiantes, el contextual que se manifiesta en la práctica educativa, y el interpersonal que se manifiesta en las relaciones cara a cara, del adolescente con el docente, y otros actores del Centro Educativo; en ambos tipos se debe utilizar la intervención pedagógica, y las relaciones afectivas, como herramientas para percibir y comprender las transformaciones en las dinámicas y relaciones del adolescente con los sujetos del proceso formativo, y brindar las ayudas emocionales, cognitivas, sociales y/o físicas necesarias para que enfrenten con autonomía y creatividad los problemas de su formación (Mendieta–Bejana & Mendoza–Saltos, 2024; Restrepo, 2016).

En esos tipos de mediaciones se debe considerar la dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, y lo histórico (historicismo), atender a la diversidad, lo diferente, la inclusión, las oportunidades de aprendizaje y su experiencia (Plá et al., 2024). El historicismo permite explicar que un riesgo educativo no es un fenómeno aislado; porque siempre está vinculado a otro, y que sólo es posible conocerlo a condición de abordarlo históricamente, analizando la situación histórica concreta con el que está vinculado (Triana Hernández et al., 2021).

Existen distintos tipos de riesgos educativos, los conocidos y que han sido percibidos y valorados, y es posible planificar las acciones necesarias para mitigarlos, y los desconocidos que son aquellos con los que no puede trabajarse de forma proactiva (Berruga, 2024; Salazar et al., 2024). En el caso particular de la investigación, los riesgos educativos pueden detectarse en el proceso de gestión académica, para percibir los que pueden afectar al proceso formativo, y sus resultados (Nikiforidou, 2017).

La gestión de riesgo educativo en el Centro Educativo Urbano Marginal se debe desarrollar a través de tres procesos (Triana Hernández et al., 2021, 2022):

- Prescriptivo, y de sensibilización del contexto organizacional.
- Proyectivo de la estructura organizacional interna.
- Valorativo de posibles daños y la construcción de escenarios para la previsión y mitigación del riesgo.

En esos procesos, lo prescriptivo debe involucrar la caracterización del clima organizacional, la reflexión sobre posibles escenarios de incertidumbre, peligros y de azaridad, ante la ocurrencia de eventos de riesgo educativo, así como lo predictor de la transformación organizacional con posibles planes de mejoras. Por su parte, lo proyectivo debe involucrar lo estratégico-operativo, formal e informal, y el análisis de los escenarios de incertidumbre.

Lo valorativo se debe orientar a la toma de decisiones colegiadas sobre los niveles de ayudas requeridas, en lo individual y lo colectivo, y la construcción del plan integral de mejoras para mitigar y revertir los riesgos en el Centro Educativo en dependencia de los niveles de riesgo, en correspondencia de la frecuencia y severidad de los mismos.

Para poder definir los procesos anteriores, se acudió a referentes gerenciales a través de la postura de gestión organizacional de Mintzberg (1991); Stoner et al. (1996) y Triana Hernández et al. (2021) sobre la estructura organizacional, sus mecanismos de coordinación entre sus partes, estructuras organizativas, formales e informales, para caracterizar nuestro campo de acción.

El proceso valorativo se explica a partir de la percepción y apreciación de los miembros de la organización con relación a los aspectos estructurales, las relaciones entre las personas y su influencia en el cumplimiento de sus funciones respecto al riesgo educativo, y se relaciona a la toma de decisiones con las dimensiones de estructura de la organización, lógica, procesos, datos e información, interacción y comunicación.

Conclusión

Se analizaron diversas reflexiones conceptuales acerca de la gestión del riesgo educativo de manera general y en lo específico en centros educativos urbanos marginales en República Dominicana, orientada a la mejora de la profesionalidad del docente. Para que el docente tenga profesionalidad al percibir, comunicar y mitigar los riesgos educativos debe ser preciso en el concepto de riesgo educativo, y su gestión, y no sólo quedar en lo práctico y/o metodológico, de ahí la importancia de este estudio, y de las siguientes reflexiones conceptuales:

- El riesgo es la posibilidad de que ocurra un evento en un contexto histórico-cultural concreto, donde la magnitud de sus efectos puede afectar el desarrollo de los individuos u organizaciones, con tres componentes esenciales, la incertidumbre, el peligro y la azarosidad (factores relacionados con lo social, físico, cognitivo y afectivo, que influyen en el efecto provocado por el peligro).
- Su gestión se concreta a través de los procesos prescriptivo, proyectivo y valorativo, con fundamento en el principio de la educabilidad del hombre en la sociedad, a través del sistema de influencias que sobre él actúan; haciendo énfasis en el valor de la experiencia en la práctica; concibe la interacción y la mediación social, en contextos históricos, culturales concretos, y considera la dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, lo histórico, la diversidad, lo diferente y la inclusión.
- La gestión puede estar afectada por las concepciones y preconcepciones de los docentes, y del equipo de gestión del Centro Educativo.
- El contexto urbano marginal tiene influencias negativas en la familia y favorece la incertidumbre, el peligro y la azarosidad.

Este estudio destaca que el riesgo educativo, influenciado por factores sociales, físicos, cognitivos y afectivos, debe gestionarse mediante procesos prescriptivos, proyectivos y valorativos, considerando la interacción y mediación social en contextos históricos y culturales específicos. Las concepciones y preconcepciones de los docentes y del equipo de

gestión pueden afectar la eficacia de la gestión del riesgo, especialmente en contextos urbanos marginales donde la incertidumbre, el peligro y la azarosidad son prevalentes. Las implicaciones prácticas de estas reflexiones son cruciales para desarrollar estrategias educativas que fortalezcan la resiliencia y capacidad de adaptación de los docentes, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y seguro.

Referencias

- Berruga, M. Á. G. (2024). La perspectiva de los docentes sobre los factores de riesgo escolar en centros de educación secundaria de la provincia de Albacete. *Revista Boletín Redipe*, 13(2), 159–172. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i2.2085>
- Brunner, J. J., & Bravo, M. A. (2023). Imaginando escenarios de innovación en la educación superior de América Latina. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(1), 58–80. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.753>
- Cadillo, R. I. T. (2023). Los riesgos y los desafíos que enfrentan los trabajadores frente al uso de la inteligencia artificial en el trabajo. *Revista de Derecho Procesal del Trabajo*, 6(7), 289–313. <https://doi.org/10.47308/rdpt.v6i7.778>
- Castilla, G., & López, G. (2006). *Riesgo educativo. Algunas aproximaciones teóricas*. [XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur]. Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-039/269>
- Castro–Durán, L., & Cano–González, R. (2013). Pobreza y vulnerabilidad: Factores de riesgo en el proceso educativo. *Contextos Educativos*, 16, 55–72. <https://acesse.dev/FKAQR>
- Dominguez–Lara, S., Campos–Uscanga, Y., & Valente, S. (2022). *Análisis psicométrico de versiones cortas del Big Five Inventory en universitarios mexicanos*. <https://doi.org/10.15689/ap.2022.2102.20163.02>
- García, A. V. (2005). El riesgo como construcción social y la construcción social de riesgos. *Desacatos*, 19, 11–24. <https://encr.pw/dXYOr>
- Gutiérrez, A. L. D. P., & Amell, L. M. T. (2023). Factores De Riesgo Escolar Asociados A Conductas De Inadaptación Social De Niños Y Niñas En El Contexto Escolar. *La Casa del Maestro*, 1(4), 49–62. <https://11nq.com/qF2sZ>
- Mendieta–Bejana, V. A., & Mendoza–Saltos, M. F. (2024). Gestión de crisis y resiliencia empresarial: Estrategias para afrontar entornos de incertidumbre. *MQR Investigar*, 8(3), 979–1000. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.979-1000>
- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg y la dirección*. Ediciones Díaz de Santos. <https://11nk.dev/MwIWz>
- Moreta, R., Reyes, C., Mayorga, M., & Tamayo, L. L. (2017). Estimación sobre niveles y factores de riesgo psicosocial en adolescentes escolarizados de Ambato, Ecuador. *Pensando Psicología*, 13(22), 29–40. <https://doi.org/10.16925/pe.v13i22.1986>
- Mundó, M. (2023). Reimaginar juntos nuestros futuros Un nuevo contrato social para la educación: Unesco y SM, ed. *Cuadernos del Cendes*, 40(113), 187–197. <https://encr.pw/dKChZ>
- Muñoz, R. D., Orellano, N., Hernández Palma, H. (2018). Riesgo psicosocial: Tendencias y nuevas orientaciones laborales. *Psicogente*, 21(40), 532–544. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3090>

- Nikiforidou, Z. (2017). Risk literacy: Concepts and pedagogical implications for early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(3), 322–332. <https://doi.org/10.1177/1463949117731027>
- Oliveira, V. G. de, & Abib, G. (2024). Riesgo en la administración pública: Una revisión sistemática enfocada en una futura agenda de investigación. *Revista de Administração Pública*, 57, e2022. <https://doi.org/10.1590/0034-761220220419x>
- Pérez, M. D. O., & Alexis, H. (2023). *Construcción de estimador estadístico predictivo de la producción de óvulos de alta calidad y riesgo de desarrollar el síndrome de hiperestimulación ovárica grave en mujeres que se someten a una fecundación in vitro*. <https://acesse.dev/CuuiR>
- Plá, S., Muñoz-Becerra, N., & Eugenio-Pérez, A. (2024). El futuro de la escuela desde la perspectiva de los jóvenes de América Latina. *Educação & Sociedade*, 45, e278832. <https://doi.org/10.1590/ES.278832>
- Restrepo, J. E. (2016). El concepto de riesgo: Avances hacia un modelo de percepción de riesgo en salud. *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 10(16), 174–200. <https://l1nq.com/A7Spw>
- Rodríguez, C. P. (2011). ¿Cómo construir una matriz de riesgo operativo? *Revista de Ciencias Económicas*, 29(1). <https://doi.org/10.15517/rce.v29i1.7061>
- Salazar, A., Meza, L., & Garrido, A. (2024). La pobreza un factor de riesgo que afecta directamente la salud de las familias estudio de caso. *Enfoque*, 35(31), 84–104. <https://acesse.dev/Rhouh>
- Stoner, J. A. F., Freeman, R. E., & Gilbert, D. R. (1996). *Administración* (4. ed.). Prentice-Hall Hispanoamericana. <https://acesse.dev/vDetT>
- Suárez, A. P. (2023). Superar el modelo del déficit a través de la educación en CTS. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 137–146. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.13>
- Triana, H. B. M., García Batán, J., Alarcón Ortiz †, R. (2022). Implementación de una estrategia para la gestión organizacional del colectivo de año académico universitario. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 12(2). <https://l1nq.com/fTlJv>
- Triana, H. B. M., García Batán, J., Alarcón Ortiz, R., & Gibert Delgado, R. del P. (2021). Gestión organizacional para favorecer las influencias educativas en el colectivo de año académico universitario. *Retos de la Dirección*, 15(1), 178–201. <https://l1nq.com/YGQwU>
- Valladares, L. (2022). Pedagogías del Riesgo: Alfabetización científica en tiempos de pandemia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 19(1), 1301–1301. <https://encr.pw/om9ty>
- Vigotsky, L. S. (2021). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.