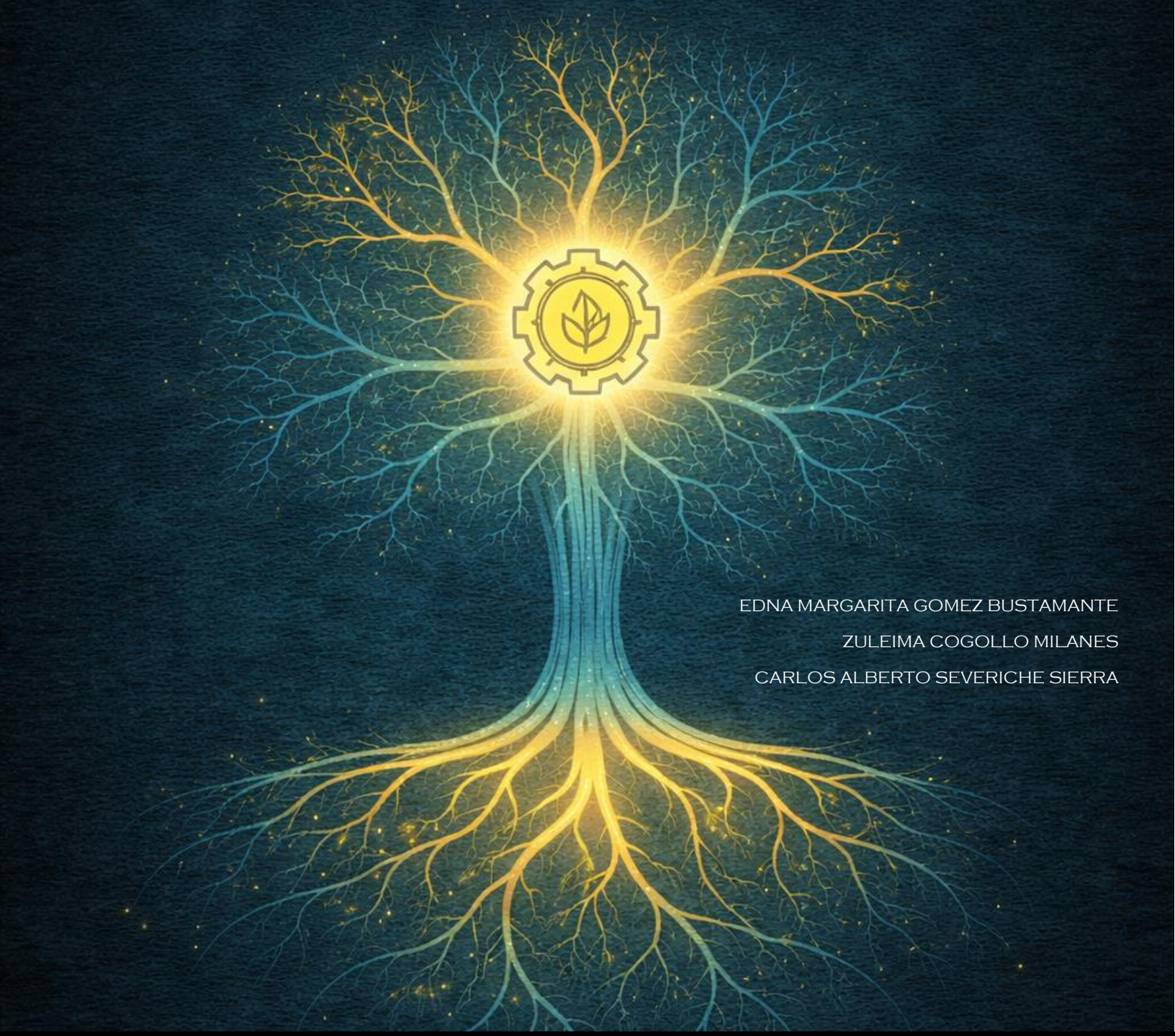
Hacia una educación pública de calidad

modelos de gestión para el desarrollo ambiental, académico y socioemocional



EDNA MARGARITA GOMEZ BUSTAMANTE

ZULEIMA COGOLLO MILANES

CARLOS ALBERTO SEVERICHE SIERRA

Libro producto de Resultados de Investigación

Tecnológico Universitario EDUPRAXIS

Universidad INCCA de Colombia

Editorial Plagcis

Hacia una educación pública de calidad: modelos de gestión para el desarrollo ambiental, académico y socioemocional

Edna Margarita Gomez Bustamante, MSc, PhD.

Zuleima Cogollo Milanes, MSc, PhD.

Carlos Alberto Severiche Sierra, MSc, PhD

Nota de filiación institucional:

Los autores principales de esta obra, Edna Margarita Gómez Bustamante, Zuleima Cogollo Milanés y Carlos Alberto Severiche Sierra, son docentes de planta de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias, Colombia.

El presente libro ha sido sometido a un riguroso proceso de revisión (pares externos) mediante el sistema de arbitraje de doble ciego. La publicación cuenta con el aval del Comité Científico de la editorial PLAGCIS, de la Universidad INCCA de Colombia y el Tecnológico Universitario Edupraxis, tras haber superado los protocolos editoriales estandarizados que aseguran el cumplimiento de las normas académicas establecidas para publicaciones de carácter científico.

Hacia una educación pública de calidad: modelos de gestión para el desarrollo ambiental, académico y socioemocional

Primera publicación: abril, 2026

De esta edición:

Fondo Editorial PLAGCIS, adscrito a la Plataforma de Acción, Gestión e investigación Social S.A.S.

Calle 13B 12-74, Sincelejo - Colombia

Tel.: +57 301 498 9039; director@plagcis.org / www.plagcis.org

Universidad INCCA de Colombia

Cra 13 # 24-15, Bogotá – Colombia

Tecnológico Universitario Edupraxis

Juan Benigno Vela 07-56 y Montalvo. Ambato – Ecuador.

Esta publicación es el resultado de investigación bajo el auspicio de la Plataforma de Acción, Gestión e investigación Social S.A.S – (PLAGCIS) en alianza con la Universidad INCCA de Colombia bajo el convenio marco de cooperación, firmado el 18 de junio del 2025 y con el Tecnológico Universitario Edupraxis.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es



ISBN: 978-628-97608-0-4

DOI: 10.69821/PLAGCIS.50

Acceso abierto / Open Access

Hacia una educación pública de calidad: modelos de gestión para el desarrollo ambiental, académico y socioemocional / Edna Margarita Gómez Bustamante, Zuleima Cogollo Milanés, Carlos Alberto Severiche Sierra: Universidad INCCA de Colombia, 2026, Tecnológico Universitario Edupraxis, 2026 & Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social S.A.S., 2026.

ISBN: 978-628-97608-0-4

161 páginas.

1. Educación, 2. Sostenibilidad, 3. Políticas públicas, 4. Desarrollo ambiental, 5. Objetivos de Desarrollo Sostenible, 6. Gerencia Estratégica

Materia: 370 - Educación

Clasificación Thema: JNFK - Estrategias y políticas educativas: inclusión

Libro de investigación No. 50

Cita sugerida (APA 7ma): Gomez Bustamante, E. M., Cogollo Milanes, Z., & Severiche Sierra, C. A. (Eds.). (2026). *Hacia una educación pública de calidad: modelos de gestión para el desarrollo ambiental, académico y socioemocional*. Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/PLAGCIS.50

EDITORA EN JEFE

PhD. En Educación Gilma Álamo Sánchez. Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social S.A.S. Chile. https://orcid.org/0000-0002-8342-6597

COORDINADORA EDITORIAL

PhD. Lourdes Meza Ruiz. Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social S.A.S. Argentina. https://orcid.org/0000-0002-3333-7051

ASISTENTE DE EDICIÓN

Plga. Mayra Cujilán, Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social S.A.S. Esmeraldas, Ecuador. https://orcid.org/0009-0006-8074-5011

DIAGRAMADORA

Lic. Diana Rivero

PRACTICANTE

Br. Josue Medina Mencia. Universidad Simón Bolívar. Venezuela

CORRECTOR DE ESTILO

Santiago Ballesteros Gallo. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. https://orcid.org/0000-0001-7033-1284

TRADUCTOR

Syed Harun Jamallullail. Universiti Teknologi Petronas. Malasia. https://orcid.org/0000-0003-1947-2422

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Esp. Elena Graterol. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. https://orcid.org/0000-0002-0110-3672

Mgter. Steeven Moreira, Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador. https://orcid.org/0000-0001-6696-4185

PhD. Alejandra Carolina Hidalgo de Camba. Universidad Unidos. Panamá. https://orcid.org/0000-0002-7049-2982.

PhD. Carlos Jorge Landaeta Mendoza. Universidad Privada San Francisco de Asís. Bolivia. https://orcid.org/0000-0003-0297-7029

PhD. Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, Ph.D. Universitaria Agustiniana - Uniagustiniana, Colombia. https://orcid.org/0000-0001-5359-2300

PhD. Evelyn Ereú. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. https://orcid.org/0000-0001-9455-7501

PhD. Haylen Perines Véliz. Universidad Internacional de Valencia. España. https://orcid.org/0000-0002-7020-1014

PhD. Lilian del Carmen López. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Honduras. https://orcid.org/0000-0002-3645-4659

PhD. Raúl Alberto Rengifo Lozano. Ph.D. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. https://orcid.org/0000-0002-6545-6442

PhD. Yajaira Rodríguez Noriega. Sociedad Papiro C.A. Venezuela. https://orcid.org/0000-0001-5441-7838

PhD. Norma. Caira-Tovar. Universidad del Zulia. Venezuela. https://orcid.org/0000-0002-7629-8216.

PhD. Renata Moncini-Marrufo. Universidad Alonso Ojeda. Venezuela. https://orcid.org/0000-0003-4975-9272.

PhD. Voltar Varas Violante. Centro Interdisciplinario de Talento Humano. México. https://orcid.org/0000-0002-6442-6735.

PRESIDENTA

Dra. Susan Rodríguez

RECTORA

Dra. Andrea Sotelo

VICERRECTOR ACADÉMICO

Dr. Santiago Sepúlveda

COORDINADORA DE INVESTIGACIÓN

Jhina Luz Gómez Villera

LÍDER ACADÉMICA INCC'ONNECTION

Kelli Johana Vergara

RECTORA

Mg. Carmen Dominga Pino Avila

VICERRECTOR ACADÉMICO

Ing. Mario Vásquez

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN

Mg. Byron Andrade

PROMOTORA DE LA INSTITUCIÓN

Mg. Orfa Jacome

Contenido

Capítulo 1 15

Modelo de currículo ambiental transdiciplinario para la gestión de comportamiento positivo en educación primaria 15

Silvia Verónica Bustos Nicolalde [1] 16

Carlos Alberto Severiche Sierra [2] 16

Zuleima Cogollo Milanes [3] 16

Capítulo 2 42

Modelo de educación de calidad integral para la gestión de deserción escolar en el nivel de básica secundaria 42

Angélica María Vega Porras [1] 43

Carlos Alberto Severiche Sierra [2] 43

Edna Margarita Gómez Bustamante [3] 43

Capítulo 3 70

Modelo de gerencia estratégica sostenible para la gestión de proyectos de educación ambiental en instituciones educativas públicas 70

Martha Sofia Vargas Santana [1] 71

Carlos Alberto Severiche Sierra [2] 71

Capítulo 4 95

Modelo de gestión de orientación escolar para la prevención de conductas de riesgo en estudiantes de bachillerato 95

Darly Andrea Acevedo Niño [1] 96

Carlos Alberto Severiche Sierra [2] 96

Edna Margarita Gómez Bustamante [3] 96

Zuleima Cogollo Milanes [4] 96

Capítulo 5 125

Modelo de fortalecimiento de competencias socioemocionales para la gestión del desempeño académico en educación media 125

William Alberto Cisneros Ordóñez [1] 126

Carlos Alberto Severiche Sierra [2] 126

Edna Margarita Gómez Bustamante [3] 126

Zuleima Cogollo Milanes [4] 126

REFLEXIONES FINALES 158

Prologo

La educación pública es, para muchos pueblos de esta tierra caliente, la única promesa que no depende del apellido ni del bolsillo. Es ese hilo invisible que une al niño curioso con el adulto consciente. Es la silla de madera astillada donde se sientan las ilusiones de quien quiere cambiar su destino. Y es también el eco del maestro que, a pesar de todo, sigue llegando puntual, con su maletín gastado y su voz de futuro.

En los corredores de las escuelas públicas no se escucha solo el bullicio infantil. También resuena la esperanza de generaciones que, sin saberlo, están disputándole terreno a la resignación. Cada pizarra escrita, cada orientación oportuna, cada conversación entre docente y estudiante es un acto de resistencia contra el olvido y la exclusión. Y por eso, quien dirige, orienta y piensa la gestión educativa, no está llenando formatos: está modelando país.

Este libro, 'Hacia una Educación Pública de Calidad', no se contenta con describir lo que falta. Va más allá. Propone caminos. Teje propuestas que nacen desde el aula, pero se proyectan hacia la comunidad. Muestra que gestionar la escuela no es solo administrar recursos, sino comprender contextos, leer territorios, cuidar personas. Enseña que hablar de calidad no es repetir discursos oficiales, sino garantizar que cada niño tenga derecho a una educación que le sirva para vivir mejor y con dignidad.

Lo que se recoge en estas páginas es el fruto de muchas voces: la del maestro que innova con lo que tiene, la del estudiante que no se rinde, la del directivo que piensa más allá de los horarios, la del investigador que no se conforma con el diagnóstico, la de la madre que pregunta, que exige, que acompaña. Son voces que no buscan protagonismo, sino transformación.

A veces me pregunto —decía un personaje sabio de mis cuentos— qué sería de este país si creyéramos más en nuestras escuelas. Si las viéramos como centros de vida, como espacios para reconciliarnos con nosotros mismos. Si entendiéramos que la educación pública no es una donación del Estado, sino el mayor gesto de justicia social que una nación puede darse.

Por eso, este libro es también un homenaje. A los que siembran donde casi nada germina. A los que gestionan con compromiso, aunque falten medios. A los que creen que sí es posible una educación que forme seres humanos completos: pensantes, sensibles, críticos y solidarios. Porque educar, cuando se hace con sentido y con alma, es también una manera de hacer patria."

David Sánchez Juliao

(En evocación libre, a su voz de contador
de historias y defensor de lo nuestro)

RESEÑA

"Hacia una Educación Pública de Calidad: Modelos de Gestión para el Desarrollo Ambiental, Académico y Socioemocional" es una obra colectiva que articula saberes teóricos, diagnósticos contextuales y propuestas operativas orientadas a fortalecer la calidad educativa en instituciones públicas de América Latina. Coordinado por Edna Margarita Gómez Bustamante, Zuleima Cogollo Milanes y Carlos Alberto Severiche Sierra, el libro presenta un enfoque integrador y transformador que dialoga con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente con el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 11 (ciudades sostenibles) y el ODS 13 (acción por el clima).

A través de modelos de gestión estratégicamente diseñados, la obra aborda de forma holística y crítica tres dimensiones fundamentales de la vida escolar: la ambiental, la académica y la socioemocional. Cada capítulo desarrolla un modelo aplicado, sustentado en marcos teóricos contemporáneos como el pensamiento complejo de Morin, la transdisciplinariedad de Nicolescu, la inteligencia emocional de Goleman, y la ecociudadanía de Sauvé. Además, se integran metodologías activas, herramientas de evaluación participativa y estrategias de corresponsabilidad comunitaria para garantizar el impacto y la sostenibilidad de las intervenciones propuestas.

Entre los modelos destacados se encuentra el Modelo de Currículo Ambiental Transdisciplinario, diseñado para promover el comportamiento positivo en la educación primaria a través de la integración de saberes científicos y locales. Asimismo, el Modelo de Gerencia Estratégica Sostenible impulsa la administración eficaz de proyectos de educación ambiental en escuelas públicas, mientras que el Modelo de Educación de Calidad Integral para la Gestión de la Deserción Escolar ofrece una ruta sólida para combatir el abandono escolar desde enfoques pedagógicos, socioculturales y político-administrativos.

Este libro representa una valiosa contribución para directivos escolares, docentes, investigadores y responsables de políticas educativas interesados en transformar las prácticas institucionales desde una perspectiva de equidad, sostenibilidad y desarrollo humano integral. Al ofrecer modelos replicables y adaptables a diversos contextos, la obra no solo diagnostica problemáticas estructurales de los sistemas educativos, sino que propone soluciones factibles y pertinentes que colocan al estudiante en el centro del proceso formativo.

PRÓLOGO

La educación pública enfrenta hoy desafíos urgentes que exigen no solo reformas curriculares, sino transformaciones estructurales capaces de responder a las complejidades del contexto social, ambiental y emocional que atraviesan nuestras comunidades. En este escenario, el presente libro se erige como una apuesta colectiva por la construcción de modelos de gestión educativa que no se limiten a la reproducción de contenidos, sino que orienten prácticas escolares hacia la sostenibilidad, la equidad y el desarrollo integral del ser humano.

"Hacia una Educación Pública de Calidad: Modelos de Gestión para el Desarrollo Ambiental, Académico y Socioemocional" reúne propuestas rigurosamente fundamentadas, que dialogan entre la teoría crítica, la investigación aplicada y la innovación pedagógica. Cada modelo aquí presentado nace de un proceso reflexivo y contextualizado, basado en realidades educativas de América Latina, especialmente en territorios históricamente marcados por la desigualdad, la exclusión y la fragmentación del conocimiento.

A través de los distintos capítulos, se exploran alternativas viables para integrar la educación ambiental con un enfoque transdisciplinario en la formación básica, fortalecer las competencias socioemocionales como base del desempeño académico, prevenir la deserción escolar desde una mirada sistémica e intersectorial, y rediseñar la gerencia escolar incorporando los principios de la sostenibilidad y la participación democrática. Estas propuestas no solo enriquecen el debate educativo contemporáneo, sino que proporcionan herramientas concretas para la acción transformadora.

Esperamos que cada lector —docente, directivo, investigador o formulador de políticas— encuentre en estas páginas inspiración, análisis y guía para avanzar hacia una escuela más humana, inclusiva y comprometida con la transformación social.

Mg. Carmen Dominga Pino Avila

Instituto Superior Universitario Edupraxis, Ambato, Tungurahua, Ecuador

Capítulo 1

Modelo de currículo ambiental transdiciplinario para la gestión de comportamiento positivo en educación primaria

Silvia Verónica Bustos Nicolalde [1]

Carlos Alberto Severiche Sierra [2]

Zuleima Cogollo Milanes [3]

Recibido: 18 Dic. 2025 | Aceptado: 10 Mar. 2026 | Publicado: 20 Abr. 2026

[1]Licenciada en Ciencias de la Educación (Mención: Educación Infantil), Magister en Pedagogía, Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología - UMECIT. Ciudad de Panamá, Panamá. veronica-silvia@umecit.edu.pa; https://orcid.org/0009-0005-0707-9801

[2] 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). Grupo de Investigación MA.A.S. Docente de Planta de la Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias, Colombia. cseveriches@unicartagena.edu.co; https://orcid.org/0000-0001-7190-4849

[3] Enfermera, Magister en Enfermería de Salud Mental, Magister en Salud Publica, Doctora en Salud Publica. Grupo de Investigación Cuidado a la Salud de los Colectivos. Docente de Planta de la Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias, Colombia. zcogollom@unicartagena.edu.co; https://orcid.org/0000-0003-3310-4052

Cómo citar:

Bustos Nicolalde, S. V., Severiche Sierra, C. A., & Cogollo Milanes, Z. (2026). Modelo de currículo ambiental transdiciplinario para la gestión de comportamiento positivo en educación primaria. In E. M. Gomez Bustamante, Z. Cogollo Milanes, & C. A. Severiche Sierra (Eds.), & (Ed.), *Hacia una educación pública de calidad: modelos de gestión para el desarrollo ambiental, académico y socioemocional* (pp. 15-41). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/PLAGCIS.50.c80

RESUMEN

Este capítulo presenta el Modelo de Currículo Ambiental Transdisciplinario para la gestión del comportamiento positivo en educación primaria, aplicado a instituciones públicas del Centro Histórico de Quito. El modelo parte del diagnóstico de un currículo fragmentado y de problemáticas ambientales urbanas (residuos, presión vehicular, deterioro de áreas verdes), y propone integrar ciencia, ética y cultura desde el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad. Articula ecociudadanía crítica y diálogo de saberes con enfoques de aprendizaje transformador y educación para el desarrollo sostenible, para formar estudiantes con conciencia ecológica y competencias socioemocionales. En el plano comportamental, incorpora la teoría social-cognitiva, la inteligencia emocional, la autorregulación y el aprendizaje cooperativo, complementados con prácticas restaurativas y espacios dialógicos. Operativamente, se organiza en tres ejes: curricular (cartografía de competencias, unidades didácticas espirales y laboratorio ambiental con portafolio digital), pedagógico (formación docente, retos vinculados a ODS, expediciones y ferias de prototipos), y comportamental (programa "Guardianes del Patrimonio Natural", medición de huella ecológica, círculos de liderazgo y contratos verdes con familias). El seguimiento se apoya en rúbricas de ecociudadanía, panel de datos y reportes semestrales para retroalimentar decisiones. Se espera evidenciar mejoras en convivencia, participación y actitudes proambientales, con posibilidades de transferencia a contextos similares mediante acompañamiento técnico.

Palabras clave: Currículo ambiental transdisciplinario, Comportamiento positivo escolar, Ecociudadanía crítica, Competencias socioemocionales, Sostenibilidad educativa.

ABSTRACT

This chapter presents the Transdisciplinary Environmental Curriculum Model for managing positive behavior in primary education, applied to public schools in Quito's Historic Center. The model begins with a diagnosis of a fragmented curriculum and urban environmental problems (waste, traffic congestion, and the deterioration of green spaces), and proposes integrating science, ethics, and culture through complex thinking and transdisciplinarity. It articulates critical eco-citizenship and a dialogue of knowledge with transformative learning approaches and education for sustainable development, aiming to develop students with ecological awareness and socio-emotional skills. On the behavioral level, it incorporates social-cognitive theory, emotional intelligence, self-regulation, and cooperative learning, complemented by restorative practices and spaces for dialogue. Operationally, the project is organized around three axes: curricular (competencies mapping, spiral learning units, and an environmental laboratory with a digital portfolio), pedagogical (teacher training, challenges linked to the SDGs, expeditions, and prototype fairs), and behavioral (the "Guardians of Natural Heritage" program, ecological footprint measurement, leadership circles, and green contracts with families). Monitoring is supported by eco-citizenship rubrics, a data panel, and semi-annual reports to inform decision-making. Improvements in coexistence, participation, and pro-environmental attitudes are expected, with the potential for transfer to similar contexts through technical support.

Keywords: Transdisciplinary environmental curriculum, Positive school behavior, Critical eco-citizenship, Socio-emotional skills, Educational sustainability.

1.1 INTRODUCCIÓN

La educación primaria enfrenta hoy una tensión creciente entre la complejidad de los retos socioambientales contemporáneos y la permanencia de prácticas escolares que fragmentan el conocimiento y separan lo cognitivo de lo ético y lo convivencial. En este escenario, la gestión educativa orientada a la calidad no puede reducirse a "cubrir contenidos"; exige formar sujetos capaces de comprender su entorno, autorregularse, convivir y participar en la transformación de su territorio.

En el Centro Histórico de Quito, dicha tensión se expresa con particular fuerza: se trata de un territorio urbano patrimonial y diverso, atravesado por problemáticas ambientales concretas (manejo de residuos, presión vehicular, deterioro de áreas verdes) que impactan la vida cotidiana escolar y comunitaria. Este contexto demanda propuestas pedagógicas situadas que conecten el currículo con problemas reales y, al mismo tiempo, fortalezcan el comportamiento positivo como condición para una convivencia democrática y sostenible.

Por ello, el capítulo desarrolla un Modelo de Currículo Ambiental Transdisciplinario que integra bases teóricas como el pensamiento complejo, la transdisciplinariedad y la ecociudadanía, articulándolas con enfoques socioemocionales, cooperativos y restaurativos para la gestión de la conducta. La propuesta se organiza en ejes (curricular, pedagógico y comportamental) y describe objetivos, actividades e instrumentos de seguimiento que buscan alinear currículo, práctica docente y clima escolar hacia una cultura de sostenibilidad

1.2 DESARROLLO

1.2.1 Definición Conceptual del Modelo

El modelo se plantea como una estructura teórica metodológica e integradora, que busca articular diversos saberes disciplinares, enfoques educativos innovadores y prácticas formativas con el fin de fortalecer el comportamiento positivo en

estudiantes de educación primaria mediante un currículo ambiental con enfoque transdisciplinario. Esta propuesta responde a la necesidad de transformar los procesos pedagógicos tradicionales, ofreciendo un marco que reconozca la complejidad de los entornos escolares, la diversidad de los sujetos que los habitan y la urgencia de formar una ciudadanía comprometida con el entorno y la convivencia.

En función de lo expuesto, el modelo se erige sobre la base conceptual de los autores y lineamientos previamente analizados, garantizando un marco sólido para el desarrollo de este en base a las variables:

Currículo Ambiental Transdisciplinario

- Morin (1999): Pensamiento complejo: la realidad educativa es un sistema de dimensiones interrelacionadas.

Justifica e integra saberes y supera la fragmentación del currículo.

- Nicolescu (2002): La transdisciplinariedad supera los límites disciplinares para abordar problemas complejos

Sustenta la articulación holística de contenidos ambientales, éticos y culturales

- Sauvé (2014): Plantea la ecociudadanía como horizonte crítico y participativo de la educación ambiental, articulando justicia social, sostenibilidad y acción transformadora.

Orienta al modelo hacia la formación de estudiantes eco-ciudadanos, capaces de analizar su realidad, asumir responsabilidades concretas y convivir de forma solidaria con su entorno.

- Leff (2008): Plantea que para abordar la sustentabilidad y resolver la crisis ambiental, es necesario construir una racionalidad.

Propone integrar la diversidad cultural y epistemológica para fundamentar un currículo ambiental transdisciplinario, promoviendo el respeto y el diálogo entre saberes como base de la racionalidad ambiental.

- Tilbury (2011): Educación para el Desarrollo Sostenible y aprendizaje transformador centrado en la acción.

Proporciona criterios operativos y marcos globales para planificar experiencias sostenibles

- Villanueva, González & Pérez (2020): Evidencia empírica del impacto positivo de la EA en el desarrollo integral del alumnado.

Refuerza la pertinencia de la variable "currículo ambiental" en la propuesta.

- Mármol (2022): Modelo pedagógico basado en pensamiento crítico (Tesis Univ. de Córdoba) | Propone un currículo que integra ciencia, pedagogía y tecnología para desarrollar habilidades de análisis, argumentación y resolución de problemas científicos-ambientales.

Suministra al modelo un andamiaje de pensamiento crítico que fortalece la formación de eco-ciudadanos capaces de tomar decisiones informadas y responsables frente a los retos socioambientales.

- Rodríguez y García, 2017 Propone una alternativa metodológica para integrar la educación ambiental en todas las áreas del currículo, subrayando la transversalidad, la contextualización escolar y la participación del estudiantado en proyectos que desarrollen actitudes y modos de actuación coherentes con el desarrollo sostenible.

Sustenta la ambientalización curricular del modelo, legitimando la inclusión de proyectos interdisciplinares y procesos participativos que vinculen contenidos ambientales con la construcción de normas y comportamientos positivos en la comunidad escolar.

Postulados variables: Gestión de comportamiento positivo.

- Tadayon y Sadegh, 2012: El comportamiento se aprende por observación, imitación y autoeficacia.

Sustenta el uso de referentes positivos y refuerzos para modelar conductas prosociales.

- Goleman 1995: La inteligencia emocional es una competencia clave que implica reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas

Respalda la incorporación de talleres de autorregulación y empatía para fortalecer el comportamiento positivo y la convivencia en el aula.

- Fleming 2018: El aprendizaje crítico-emancipador surge en diálogos regulados por racionalidad comunicativa, donde se cuestionan supuestos y se busca consenso. Distingue aprendizaje instrumental vs. comunicativo y ubica el transformador.
- (Mezirow) en la esfera discursiva.

Fundamenta la inclusión de círculos de reflexión y foros democráticos en el modelo, para que el alumnado someta a crítica sus creencias y co-construya normas de convivencia y acción ambiental.

- Charles y Senter, 2005: Las normas compartidas se construyen con dignidad y respeto mutuo.

Avala pactos de convivencia cocreados con estudiantes y docentes.

- Zimmerman 2000: La mentalidad de crecimiento fomenta esfuerzo, resiliencia y mejora continua.

Sustenta estrategias que valoran el proceso y refuerzan la perseverancia estudiantil.

- Hopkins 2011: Prácticas restaurativas integradas al aprendizaje socioemocional.

Fundamenta círculos restaurativos y resolución pacífica de conflictos en el aula.

- García y Schenetti 2019: El contacto directo con la naturaleza mejora atención y bienestar.

Promueve salidas y aulas verdes que refuercen vínculos afectivos con el entorno.

- Johnson y Johnson 2009: El aprendizaje colaborativo descansa en la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y el desarrollo de habilidades sociales; cuando los estudiantes persiguen metas compartidas, mejoran su comunicación, empatía y autorregulación.

Aporta al modelo estructuras cooperativas, que refuerzan el comportamiento positivo, la convivencia armónica y la corresponsabilidad ambiental en el aula.

1.2.2 Alcance

Esta propuesta Modelo de Currículo Ambiental Transdisciplinario para la Gestión del Comportamiento Positivo en Educación Primaria se delimita a las instituciones educativas públicas asentadas en el Centro Histórico de Quito, un territorio de densidad patrimonial, pluralidad sociocultural y problemáticas ambientales urbanas diferenciadas (gestión de residuos sólidos, presión vehicular, deterioro de áreas verdes). El modelo interviene de manera integrada en tres frentes:

- organización curricular,
- práctica pedagógica y
- clima de convivencia escolar.

En términos conceptuales y operativos, el alcance del modelo se expresa en tres metas articuladas:

1. Transversalizar la dimensión ambiental mediante la convergencia de saber científico, conocimiento local y prácticas culturales sostenibles;
2. Potenciar el comportamiento positivo a partir de la autorregulación emocional, el aprendizaje colaborativo y los protocolos restaurativos de convivencia;
3. Generar evidencia empírica sobre cambios en actitudes, competencias socioemocionales y participación estudiantil en acciones de sostenibilidad.

Si bien el diseño responde a un contexto urbano patrimonial, los principios de flexibilidad curricular, gestión participativa y pertinencia sociocultural incorporados permiten su transferibilidad a otros entornos escolares con desafíos socioambientales similares. Las principales limitaciones previstas derivan de la heterogeneidad de recursos institucionales, el nivel de alfabetización docente en enfoques críticos de educación ambiental y la densidad de redes comunitarias disponibles; por ello se contemplan fases de acompañamiento técnico y ajustes contextuales que aseguren viabilidad, pertinencia y sostenibilidad de la propuesta.

1.2.3 Justificación

La justificación del Modelo de Currículo Ambiental Transdisciplinario para la Gestión del Comportamiento Positivo se sustenta, en primer término, en el diagnóstico de que los enfoques escolares predominantes continúan fragmentando el conocimiento y, con ello, imposibilitan una comprensión sistémica de la crisis socio-ecológica. El pensamiento complejo (Morin, 1999), y la transdisciplinariedad (Nicolescu, 2002), plantean que los fenómenos actuales sólo pueden abordarse desde marcos que integren ciencia, ética y cultura; por ello, el modelo propone un cambio en el currículo para que, las disciplinas converjan en problemas ambientales reales. A esta base se suma la concepción de ecociudadanía de Sauvé (2013), y la ecología de saberes latinoamericana (Leff, 2014), que legitiman el diálogo entre conocimiento académico y saber local; así, el currículo asume la diversidad cultural del Centro Histórico de Quito e incluye prácticas comunitarias, tal como recomiendan enfoques recientes de saber indígena-científico (Kimmerer, 2013).

En el plano del comportamiento, la propuesta se ancla en la teoría social-cognitiva (Bandura, 1986), que explica cómo la observación de modelos prosociales y la autoeficacia orientan la conducta; de allí se derivan actividades de liderazgo estudiantil y refuerzos positivos. La inteligencia emocional (Goleman, 1995), respalda la incorporación de módulos de autorregulación y empatía, mientras que

el modelo cíclico de autorregulación (Zimmerman, 2000), provee una secuencia planificación–ejecución–reflexión para que el alumnado monitoree su progreso. Las estructuras cooperativas propuestas siguen la teoría de la interdependencia positiva (Johnson & Johnson, 2009), potenciando la convivencia y el aprendizaje colaborativo; y los principios de la acción comunicativa (Habermas, 1984-1987), refuerzan los círculos de reflexión y las prácticas restaurativas que permiten consensuar normas sustentables.

Complementariamente, la literatura aplicada muestra evidencias de impacto: estudios de Villanueva et al. (2020), confirman que una educación ambiental integrada mejora la formación integral; Mármol (2022), advierte la ausencia de pensamiento crítico ambiental en el currículo, justificando la intervención; y Rodríguez & García (2017), demuestran que la "ambientalización" participativa del currículo favorece la corresponsabilidad estudiantil. En este sentido, el modelo responde a la demanda institucional de vincular escuela y territorio, alineándose con los ODS 4, 11 y 13, y ofreciendo una herramienta adaptable y transferible para formar ciudadanos críticos, empáticos y ambientalmente comprometidos.

El modelo de un Currículo Ambiental Transdisciplinario para la Gestión del Comportamiento Positivo responde a la brecha identificada entre la complejidad de los retos socio-ecológicos contemporáneos y la perdurabilidad de modelos escolares fragmentarios. En consonancia con el pensamiento complejo (Morin, 1999), y la transdisciplinariedad (Nicolescu, 2002), el modelo abandona la lógica de asignaturas aisladas y reconstruye la experiencia educativa como un entramado que vincula ciencia, ética y cultura. A nivel ambiental, se acoge la idea de ecociudadanía crítica (Sauvé, 2013), y la ecología de saberes latinoamericana (Leff, 2014), legitimando el diálogo entre conocimiento académico y saber local— incluido el enfoque relacional con la naturaleza planteado por Kimmerer (2013). Este entramado se articula con los lineamientos internacionales de Educación para el Desarrollo Sostenible, que demandan aprendizajes transformadores, participativos y orientados a la acción (Tilbury, 2011).

En el dominio del comportamiento, la propuesta se sustenta en la teoría social-cognitiva, que explica cómo la observación de modelos prosociales y la autoeficacia regulan la conducta (Bandura, 1986), complementada por la inteligencia emocional como competencia clave para la convivencia (Goleman, 1995), y el ciclo autorregulador planificación-ejecución-reflexión (Zimmerman, 2000). Las prácticas restaurativas (Hopkins, 2011), y las estructuras cooperativas basadas en la interdependencia positiva (Johnson & Johnson, 2009), proveen herramientas concretas para reforzar normas de respeto mutuo y corresponsabilidad ambiental. De esta forma, el modelo entrelaza competencias cognitivas y socioemocionales, abriendo espacios dialógicos regulados por racionalidad comunicativa que potencian la reflexión crítica y el consenso ético entre los actores escolares.

Los datos diagnósticos obtenidos en los centros del Centro Histórico de Quito corroboran la pertinencia de este enfoque: docentes y estudiantes valoran estrategias que combinan autorregulación emocional, aprendizaje colaborativo y proyectos ambientales contextualizados. Así, el modelo se presenta no solo como marco teórico, sino como dispositivo operativo que alinea currículo, prácticas pedagógicas y convivencia escolar con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y las políticas educativas nacionales—configurando una vía viable para formar ciudadanos críticos, empáticos y ambientalmente responsables.

1.2.4 Principios

El modelo asume que la labor escolar no puede circunscribirse a la transmisión de contenidos disciplinares: ha de articular conocimiento científico, juicio ético y competencias socioemocionales para formar sujetos capaces de leer la complejidad socio-ecológica y actuar con responsabilidad colectiva. Estos principios derivan de la literatura revisada—pensamiento complejo (Morin), transdisciplinariedad (Nicolescu), ecociudadanía (Sauvé), teoría social-cognitiva

(Bandura), inteligencia emocional (Goleman)—y aseguran la coherencia interna de la propuesta.

1. Transdisciplinariedad: Rompe los límites disciplinares tradicionales y organiza el currículo en torno a problemáticas reales del entorno. Esta mirada integradora permite articular ciencia, ética, cultura y experiencia, favoreciendo procesos de aprendizaje que reconocen la interdependencia de los sistemas naturales y sociales.
2. Sostenibilidad y conciencia ecológica: Orienta las prácticas pedagógicas hacia el respeto y el cuidado del ambiente como responsabilidad compartida. El principio impulsa a los estudiantes a identificar los impactos de sus acciones y a participar en la construcción de entornos más justos y sostenibles, alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
3. Formación del comportamiento positivo: Concibe la conducta escolar como una construcción social y emocional modelada por el ejemplo, el acompañamiento y la reflexión crítica. Promueve autorregulación, empatía, liderazgo prosocial y resolución pacífica de conflictos, de modo que las dinámicas convivenciales refuercen la cultura de sostenibilidad.
4. Contextualización territorial y cultural: Sitúa el currículo en la realidad del Centro Histórico de Quito, atendiendo a sus particularidades socioculturales, históricas y ambientales. Ello garantiza que los aprendizajes tengan sentido vital para los estudiantes y consoliden un vínculo de pertenencia con su territorio.
5. Participación y corresponsabilidad: Involucra activamente a estudiantes, docentes, familias y comunidad en el diseño, la ejecución y la evaluación de las acciones formativas. Esta participación fortalece el sentido de pertenencia y la capacidad de incidencia colectiva en la transformación del entorno escolar y social.

Con la convergencia de estos cinco principios, el modelo ofrece una ruta pedagógica coherente, científicamente fundamentada y contextualizada para

integrar la educación ambiental y la gestión del comportamiento positivo en la escuela primaria.

1.2.5 Modelo Propuesto

El objetivo general del modelo es diseñar e implementar un modelo curricular ambiental transdisciplinario orientado a la gestión del comportamiento positivo en estudiantes de educación primaria del Centro Histórico de Quito, a través de estrategias pedagógicas activas, contextualizadas y sostenibles que integren la formación cognitiva, socioemocional y ética desde una perspectiva holística.

La propuesta se construye desde una lógica integradora, en la que el aprendizaje ambiental no se limita a una asignatura específica, sino que se convierte en el hilo conductor del quehacer educativo cotidiano. A través de actividades significativas, procesos reflexivos y estrategias activas, se busca formar estudiantes con pensamiento crítico, conciencia ecológica y habilidades para la convivencia armónica.

1.2.6 Eje Curricular

Transformar el currículo escolar en una herramienta pedagógica integral que articule saberes transdisciplinarios, contenidos ambientales y prácticas educativas significativas, promoviendo el desarrollo de competencias cognitivas, éticas y socioemocionales.

Objetivo específico 1: Analizar la malla curricular para identificar vacíos y oportunidades de integración socio-ecológica.

La fase diagnóstica mostró que el 94 % del profesorado reconoce la pertinencia del Aprendizaje Transformativo y la Transdisciplinaridad, pero también evidenció dispersión de contenidos ambientales en varias asignaturas. Analizar la malla es, por tanto, el paso inicial para convertir esa fortaleza conceptual en una estructura realmente integrada.

Actividades:

- Levantar una cartografía de competencias complejas que ponga en diálogo los aprendizajes oficiales y los problemas ambientales locales. se fundamenta en la idea de realidad interrelacionada de Morin (1999).
- Aplicar un instrumento de evaluación cruzada que mida el grado de presencia de contenidos ambientales por asignatura. Se apoya en la transversalidad curricular planteada por Rodríguez & García (2017).
- Socializar los resultados en un coloquio docente-comunidad para validar prioridades de integración. Se relaciona en la ecociudadanía participativa de Sauvé (2014).

Objetivo específico 2. Diseñar unidades didácticas espirales que articulen ciencia, ética y cultura.

El profesorado valora la Cognición Situada y la reforma curricular nacional abre espacio a innovaciones, mientras la coherencia temática permanece irregular.

Actividades:

- Elaborar guías transdisciplinarias centradas en problemas reales del barrio, se apoya en la transdisciplinaridad de Nicolescu (2002).
- Insertar estudios de caso que exijan análisis crítico y acciones solidarias. Se fundamenta en la ecociudadanía transformadora de Sauvé (2014).
- Incorporar mapas causales para que el alumnado visualice la interdependencia entre sistemas naturales, sociales y culturales. Refuerza la visión sistémica de Morin (1999)

Objetivo específico 3. Evaluar la eficacia de un bloque horario protegido para el laboratorio ambiental. El tiempo de experimentación fue calificado solo como “suficiente” por la mitad del profesorado y la sobrecarga curricular futura es una amenaza.

Actividades:

- Aprobar en el PEI una resolución que asigne dos horas semanales al laboratorio ambiental. Sigue la directriz de acción transformadora de Tilbury (2011).
- Implementar un portafolio digital longitudinal donde estudiantes documenten sus proyectos. Se respalda en la importancia del seguimiento empírico destacada por Villanueva, González & Pérez (2020).
- Presentar informes semestrales abiertos a la comunidad educativa para retroalimentar decisiones. Se alinea con el diálogo de saberes de Leff (2008).

1.2.7 Eje pedagógico

Potenciar metodologías activas, críticas y emocionalmente conscientes que faciliten el aprendizaje transformador y la transferencia del conocimiento ambiental.

Objetivo específico 1. Aplicar un plan de formación docente en aprendizaje transformador y regulación emocional.

Solo el 46 % del profesorado se siente competente en regulación emocional y la carencia de capacitación continua es una amenaza.

Actividades:

- Desarrollar talleres sobre ABP, mindfulness y diálogo crítico. Toma como base el aprendizaje crítico-emancipador de Fleming (2018).
- Constituir comunidades de práctica que se reúnan cada mes para analizar evidencias de aula. Se fundamenta en la mentalidad de crecimiento de Zimmerman (2000).
- Implementar mentoría entre pares, respetuosa y recíproca. Se sostiene en el principio de dignidad de Charles y Senter (2005).

Objetivo específico 2. Crear experiencias de aprendizaje por retos con contacto directo con la naturaleza.

Solo 35 % de clases usan entornos naturales; sin embargo, existe liderazgo ambiental docente y recursos digitales abiertos.

Actividades:

- Plantear retos trimestrales vinculados con los ODS y realidades locales. Se apoya en la integración holística de Nicolescu (2002).
- Organizar expediciones inmersivas a ecosistemas cercanos para observar in situ procesos ecológicos. Se basa en los beneficios del contacto con la naturaleza subrayados por García & Schenetti (2019).
- Ejecutar una feria de prototipos donde los estudiantes exhiban soluciones creadas colaborativamente. Aprendizaje cooperativo de Johnson & Johnson (2009).

Objetivo específico 3. Evaluar los aprendizajes de sostenibilidad mediante instrumentos auténticos y participativos.

Actividades:

- Realizar rubricas de ciudadanía ecológica junto a estudiantes y familias. Se fundamenta en el modelado conductual de Tadayon & Sadegh (2012).
- Analizar periódicamente las evidencias en un panel institucional de datos para tomar decisiones pedagógicas. Aprovecha F5 y sigue la lógica de monitoreo de impacto demostrada por Villanueva, González & Pérez (2020).
- Organizar estudios de aula en repositorios abiertos para difundir buenas prácticas. Se basa en Mármol (2022), y en la línea de investigación-acción.

1.2.8 Eje comportamental

Consolidar conductas y liderazgos estudiantiles que se traduzcan en acciones sostenibles dentro y fuera de la escuela.

Objetivo específico 1. Aplicar estrategias que incrementen comportamientos proambientales documentados.

Actividades:

- Ejecutar el programa “Guardianes del Patrimonio Natural”, donde cada estudiante asume micro retos semanales. Se sustenta en la inteligencia emocional de Goleman (1995).
- Medir y retroalimentar la huella ecológica escolar mediante registro participativo y enfoque restaurativo. Capitaliza la fortaleza y se apoya en Hopkins (2011).
- Instituir ceremonias trimestrales que celebren la perseverancia en la que se premien los estudiantes que completaron todos los retos ambientales y mejoraron su portafolio. Refuerza y toma la motivación intrínseca descrita por Zimmerman (2000).

Objetivo específico 2. Crear círculos de liderazgo ambiental en todos los grados.

Actividades:

- Organizar elecciones democráticas de líderes ecológicos por grado. Promueve autoeficacia (Tadayon & Sadegh 2012).
- Facilitar encuentros inter-grados para compartir estrategias y retos ambientales. Activa la interdependencia positiva de Johnson & Johnson (2009).
- Presentar propuestas estudiantiles ante autoridades locales. Integra la dimensión pública de la ecociudadanía crítica señalada por Sauvé (2014).

Objetivo específico 3. Evaluar la corresponsabilidad familia-escuela-comunidad en la cultura de sostenibilidad.

Actividades

- Diseñar contratos de aprendizaje verde que comprometan acciones en el hogar, se apoya en el respeto mutuo de Charles & Senter (2005).
- Realizar la feria “Innovar para la Pachamama”, donde familias y estudiantes presenten emprendimientos circulares. Se inspira en Sauvé (2014).

- Desarrollar ciclos de diálogo comunitario para revisar metas y celebrar avances. Sigue la racionalidad comunicativa postulada por Fleming (2018).

Tabla 1

Propuesta del modelo de gerencia estratégica sostenible

Eje estratégico	Objetivo General	Objetivos específicos	Actividad
Curricular	Transformar el currículo escolar en una herramienta pedagógica integral que articule saberes transdisciplinarios, contenidos ambientales y prácticas educativas significativas, promoviendo el desarrollo de competencias cognitivas, éticas y socioemocionales.	Analizar la malla curricular para identificar vacíos y oportunidades de integración socio-ecológica.	•Levantar una cartografía de competencias complejas que ponga en diálogo los aprendizajes oficiales y los problemas ambientales locales. •Aplicar un instrumento de evaluación cruzada que mida el grado de presencia de contenidos ambientales. •Socializar los resultados en un coloquio docente-comunidad para validar prioridades de integración.
		Diseñar unidades didácticas espirales que articulen ciencia, ética y cultura.	•Elaborar guías transdiciplinarias. •Insertar estudios de caso que exijan análisis crítico. •Incorporar mapas causales para que el alumnado visualice la interdependencia entre sistemas naturales, sociales y culturales.
		Evaluar la eficacia de un bloque horario protegido para el	•Aprobar en el PEI una resolución que asigne dos horas de

		laboratorio ambiental.	laboratorio ambiental. •Implementar un portafolio digital. •Presentar informes periódicos abiertos a la comunidad.
Eje estratégico	Objetivo General	Objetivos específicos	Actividad
Pedagógico	Potenciar metodologías activas, críticas y emocionalmente conscientes que faciliten el aprendizaje transformador y la transferencia del conocimiento ambiental.	Aplicar un plan de formación docente en aprendizaje transformador y regulación emocional.	•Desarrollar talleres de ABP, mindfulness y dialogo crítico. •Construir comunidades de practica para analizar evidencias de aula. • Implementar mentorías entre pares respetuosas y reciproca.
		Crear experiencias de aprendizaje por retos con contacto directo con la naturaleza.	•Plantear retos trimestrales vinculados con los ODS. •Organizar expediciones inmersas a ecosistemas cercanos •Ejecutar una feria de prototipos donde los estudiantes exhiban soluciones creadas colaborativamente.
		Evaluar los aprendizajes de sostenibilidad mediante instrumentos auténticos y participativos.	•Realizar rúbricas de ciudadanía ecológica junto a estudiantes y familias. •Analizar periódicamente evidencias en un panel institucional de datos para tomar decisiones pedagógicas. •Organizar estudios de aula en repositorios

			abiertos para difundir buenas prácticas

Eje estratégico	Objetivo General	Objetivos específicos	Actividad
Comportamental	Consolidar conductas y liderazgos estudiantiles que se traduzcan en acciones sostenibles dentro y fuera de la escuela.	Aplicar estrategias que incrementen comportamientos proambientales documentados.	• Ejecutar programas donde cada semana un estudiante asumen un reto. • Medir y retroalimentar la huella ecológica escolar. • Instituir ceremonias trimestrales que celebren la perseverancia y retos ambientales.
		Crear círculos de liderazgo ambiental en todos los grados.	• Organizar elecciones democráticas de lideres ecológicos. • Facilitar encuentros inter-grados para compartir estrategias y retos ambientales. • Presentar propuestas estudiantiles ante autoridades locales.
		Evaluar la corresponsabilidad familia-escuela comunidad en la cultura de la sostenibilidad.	• Diseñar contratos verdes que comprometas acciones en el hogar. • Realizar ferias donde familias y estudiantes presenten emprendimientos circulares. • Desarrollar ciclos de dialogo comunitario para

			revisar metas y celebrar avances.

1.3 CONCLUSIONES

El Modelo de Currículo Ambiental Transdisciplinario para la Gestión del Comportamiento Positivo ofrece una ruta coherente para superar la lógica de asignaturas aisladas y convertir el ambiente en un eje articulador del aprendizaje, la convivencia y la ciudadanía escolar. Al integrar ciencia, ética y cultura con competencias socioemocionales, el modelo propone que el comportamiento positivo no sea un "control disciplinario", sino una construcción formativa basada en autorregulación, cooperación, diálogo y prácticas restaurativas.

Sus tres ejes operativos concretan esa integración: el eje curricular reorganiza oportunidades de ambientalización mediante cartografía de competencias, unidades didácticas espirales y un laboratorio ambiental; el eje pedagógico fortalece capacidades docentes y experiencias activas (retos, expediciones, prototipos); y el eje comportamental impulsa liderazgo estudiantil y corresponsabilidad familia-escuela-comunidad con estrategias como "Guardianes del Patrimonio Natural", medición participativa de huella ecológica y contratos de aprendizaje verde.

Finalmente, el capítulo subraya que la viabilidad y la sostenibilidad del modelo dependen de condiciones institucionales: acompañamiento técnico, alfabetización docente en enfoques críticos de educación ambiental, y redes comunitarias activas. Asumidas estas condiciones, la propuesta es transferible a otros contextos urbanos con desafíos similares y permite generar evidencia empírica sobre cambios en actitudes proambientales, competencias socioemocionales y participación estudiantil, fortaleciendo así la calidad educativa desde una perspectiva integral.

REFERENCIAS

Charles, c., y Senter, G. (2005). Building Classroom Discipline. En L. Albert´s, *Cooperative Discipline* (pp. 199-217). PEARSON.

Creswell, J., y Creswell, D. (2018). *RESEARCH DESIGN Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.

Fleming, T. (2018). Mezirow and the theory of transformative learning. *ResearchGate*, 120-136. https://doi.org/DOI: 10.4018/978-1-5225-6086-9.ch009

García, E., y Schenetti, M. (2019). Las escuelas al aire libre como contexto para elaprendizaje de las ciencias en infantil. El caso de la Scuola nel BoscoVilla Ghigi. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 16*, 220401-220414. https://doi.org/https://doi.org/10.25267/RevEurekaensendivulgcienc.2019.v16.i2.2204

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós. https://www.marcialpons.es/libros/inteligencia-emocional/9788472453715/

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. McGraw Hill. https://doi.org/. https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6

Hopkins, B. (2011). *The Restorative Classroom: Using Restorative Approaches to Forest Effective Learning*. Routjedge. https://www.amazon.com/Restorative-Classroom-Approaches-Effective-Learning/dp/1906517290#

Johnson, D., y Johnson, R. (23 de 05 de 2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *SAGE Journals, 38*(5), 365-379. https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Leff, E. (2008). *Racionalidad Ambiental: La reapropiación social de la naturaleza.* Siglo XXI Editores. https://doi.org/https://www.scielo.cl/pdf/polis/v18n54/0718-6568-polis-18-54-00294.pdf

Mármol, I. (2022). Propuesta pedagógica y didáctica para el currículo de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la Institución de Aguas Negras basada en los postulados del pensamiento crítico. *(Tesis maestría)*. Universidad de Córdova. https://repositorio.unicordoba.edu.co/entities/publication/80223db4-b730-440e-847c-b265b757ffc5

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO. https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-los-7-saberes.html

Nicolescu, B. (2002). *Manifiesto of Transdisciplinarity.* SUNY Press. https://www.google.com.ec/books/edition/Manifesto_of_transdisciplinarity/RyP9wAEACAAJ?hl=es

Rodríguez, M., y García, F. (2017). La educación ambiental desde el currículo escolar. *MamaKuna, 6*, 8-17. https://doi.org/https://doi.org/10.70141/mamakuna.6.168

Sauvé, L. (2013). Educación ambiental y ecociudadania. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista Científica, 18*, 12-23. https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/5043/504373316002.pdf

Tadayon , R., y Sadegh, M. (2012). Bandura´s Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory. *Ministry of Science, Research and Technology*, 2-24. https://www.researchgate.net/publication/267750204_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory

Tilbury, D. (2011). *Educación para el Desarrollo Sostenible: Un análisis experto de los procesos y el aprendizaje*. Francia: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442

Villanueva, H., Medina, O., y Sánchez, A. (2020). Educación, cultura y comunicación ambientales. *Revista Iberoamericana Ambiente & Sustentabilidad, 3*, 06-14. https://doi.org/doi.org/10.46380/rias.v3i1.4

Zimmerman, B. (2000). Lograr la autorregulación: una perspectiva cognitiva social. *ACADEMIC PRESS*, 13-19. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7.

Declaración conflictos de interés

No existe conflicto de interés

Financiamiento

No se contó con financiamiento

Aprobación de comité de ética

No se requirió experimentación, por lo cual no hubo revisión de comité de ética.

Declaración de responsabilidad autoral

Conceptualización: Silvia Verónica Bustos Nicolalde

Curación de datos: Zuleima Cogollo Milanes

Análisis formal: Zuleima Cogollo Milanes

Investigación: Silvia Verónica Bustos Nicolalde

Metodología: Silvia Verónica Bustos Nicolalde

Gestión del proyecto: Carlos Alberto Severiche Sierra

Supervisión: Carlos Alberto Severiche Sierra

Validación: Silvia Verónica Bustos Nicolalde

Visualización: Zuleima Cogollo Milanes

Redacción (borrador original, corrección y edición): Silvia Verónica Bustos Nicolalde

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Silvia Verónica Bustos Nicolalde, Zuleima Cogollo Milanes y Carlos Alberto Severiche Sierra

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 978-628-97608-0-4
DOI: 10.69821/PLAGCIS.50.c80

Capítulo 2

Modelo de educación de calidad integral para la gestión de deserción escolar en el nivel de básica secundaria

Angélica María Vega Porras [1]

Carlos Alberto Severiche Sierra [2]

Edna Margarita Gómez Bustamante [3]

Recibido: 18 Dic. 2025 | Aceptado: 10 Mar. 2026 | Publicado: 20 Abr. 2026

[1] Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT, Ciudad de Panamá, Panamá. angelicavega@umecit.edu.pa; https://orcid.org/0009-0000-7161-557X

[2] 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). Grupo de Investigación MA.A.S. Docente de Planta de la Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias, Colombia. cseveriches@unicartagena.edu.co; https://orcid.org/0000-0001-7190-4849

[3] Enfermera, Magister en Enfermería, Doctora en Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación Cuidado a la Salud de los Colectivos. Docente de Planta de la Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias, Colombia.egomezb@unicartagena.edu.co; https://orcid.org/0000-0002-8951-7262

Cómo citar:

Vega Porras, A. M., Severiche Sierra, C. A., & Gómez Bustamante, E. M. (2026). Modelo de educación de calidad integral para la gestión de deserción escolar en el nivel de básica secundaria. In E. M. Gomez Bustamante, Z. Cogollo Milanes, & C. A. Severiche Sierra (Eds.), & (Ed.), *Hacia una educación pública de calidad: modelos de gestión para el desarrollo ambiental, académico y socioemocional* (pp. 43-69). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/PLAGCIS.50.c81

RESUMEN

Este capítulo desarrolla el Modelo de Educación de Calidad Integral para gestionar la deserción escolar en básica secundaria, concebido como un esquema secuencial para orientar decisiones institucionales de permanencia. Parte de reconocer la educación como derecho, y entiende la deserción como fenómeno multifactorial que exige respuestas pedagógicas, socioculturales y de gestión, más allá de registrar abandono. El modelo se sustenta en referentes sobre calidad educativa (UNESCO, estudios comparados y enfoques de calidad integral) y en lineamientos para analizar determinantes de deserción y estrategias de acogida, bienestar y permanencia. Su alcance propone sistematizar pasos, definir metas de corto plazo medibles y aplicar acciones afirmativas para poblaciones en riesgo, bajo principios de integralidad, equidad, pertinencia contextual, participación democrática, corresponsabilidad interinstitucional, transformación pedagógica y mejora continua. Operativamente organiza tres ejes: (1) Pedagógico: currículo contextualizado en el PEI, formación docente en metodologías activas, TIC y enfoques diferenciales, y evaluación formativa de prácticas; (2) Sociocultural: diagnóstico y cartografía sociocultural, orientación escolar articulada a redes de apoyo y espacios de participación con familias y comunidad; (3) Político-administrativo: planeación basada en datos, distribución equitativa de recursos y evaluación de políticas de permanencia. El capítulo propone actividades e instrumentos participativos para reducir riesgos y fortalecer trayectorias completas escolares.

Palabras clave: Deserción escolar, Calidad educativa integral, Permanencia estudiantil, Corresponsabilidad escuela-familia, Gestión institucional basada en datos.

ABSTRACT

This chapter develops the Comprehensive Quality Education Model for managing school dropout in lower secondary education, conceived as a sequential framework to guide institutional decisions regarding student retention. It begins by recognizing education as a right and understands dropout as a multifactorial phenomenon that demands pedagogical, sociocultural, and management responses, going beyond simply recording abandonment. The model is based on references to educational quality (UNESCO, comparative studies, and comprehensive quality approaches) and on guidelines for analyzing the determinants of dropout and strategies for student support, well-being, and retention. Its scope proposes to systematize steps, define measurable short-term goals, and implement affirmative action for at-risk populations, under the principles of comprehensiveness, equity, contextual relevance, democratic participation, inter-institutional co-responsibility, pedagogical transformation, and continuous improvement. Operationally, it organizes three axes: (1) Pedagogical: curriculum contextualized within the Institutional Educational Project (PEI), teacher training in active methodologies, ICT, and differential approaches, and formative evaluation of practices; (2) Sociocultural: sociocultural diagnosis and mapping, school guidance linked to support networks and spaces for participation with families and the community; (3) Political-administrative: data-driven planning, equitable distribution of resources, and evaluation of retention policies. The chapter proposes participatory activities and tools to reduce risks and strengthen complete educational pathways.

Keywords: School dropout, Comprehensive educational quality, Student retention, School-family co-responsibility, Data-driven institutional management.

1.1 INTRODUCCIÓN

La deserción escolar en básica secundaria representa uno de los desafíos más sensibles de la educación pública porque expresa, simultáneamente, desigualdades sociales, quiebres en la experiencia escolar y fallas en la capacidad institucional para acompañar trayectorias educativas diversas. En este nivel, las transiciones propias de la adolescencia se cruzan con condiciones familiares, económicas y culturales que pueden debilitar la asistencia, la motivación y el rendimiento, incrementando el riesgo de abandono.

Ante este panorama, el capítulo propone comprender la "calidad" no solo como cumplimiento técnico de estándares, sino como un enfoque integral que articula dimensiones tecnocráticas, axiológicas y críticas, incorporando el contexto del estudiante y la corresponsabilidad de los actores educativos. Con ello, se presenta un modelo de gestión que organiza estrategias concretas en tres ejes —pedagógico, sociocultural y político-administrativo— para intervenir preventivamente el riesgo, fortalecer el bienestar y consolidar condiciones institucionales de permanencia.

1.2 DESARROLLO

1.2.1 Definición conceptual del modelo

El modelo está descrito como un esquema teórico que indica los pasos de una manera ordenada, secuencial y de fácil entendimiento para su correcta aplicación (Martínez et al., 2021). El objetivo es mostrar a detalle las herramientas que integran el modelo de educación de calidad integral para la gestión de la deserción escolar en el nivel de básica secundaria, este se basa en los siguientes autores y respectivos lineamientos, así:

- Calventus (2020): "Educación de calidad" en Chile. Su representación social en estudiantes y docentes universitarios
- Bürgi et al. (2017): El concepto de calidad educativa en las investigaciones sobre educación en Chile

- Pérez (2004): Educación para todos: El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo.
- UNESCO (2004): Educación de calidad para todos.
- Hernández (2020): Propuesta metodológica para la evaluación de la calidad de los programas de pregrado de administración de empresas en los países de la Alianza del Pacífico
- Ministerio de Educación de Colombia (2022): Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia.
- Collazos (2021): Propuesta de marcación multimétrica como insumo para detectar el riesgo de deserción escolar de estudiantes de básica secundaria y media
- Ruiz et. al (2014): Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato.

1.2.2 Alcance

La propuesta Modelo de Educación de Calidad Integral para la Gestión de la Deserción Escolar en el Nivel de Básica Secundaria tiene como alcance la sistematización de los pasos para llevar a cabo una estrategia que permita gestionar la deserción escolar a través de las diferentes dimensiones que integran la calidad integral.

La propuesta se proyecta como un insumo técnico y conceptual para la toma de decisiones en las instituciones educativas, aportando herramientas que fortalezcan la gestión escolar en torno a la permanencia estudiantil. Frente a los desafíos que plantea la deserción en este nivel educativo, se plantea la necesidad de una acción articulada entre el Estado, las instituciones y las comunidades, promoviendo una educación fundamentada en la dignidad humana, el reconocimiento de la diversidad, el desarrollo integral del sujeto y el fortalecimiento del tejido social, desde una perspectiva de corresponsabilidad interinstitucional (Cañizares et al., 2024).

1.2.3 Justificación

El modelo propuesto parte del reconocimiento de la educación como un derecho fundamental y un bien público esencial para el desarrollo humano, la cohesión social y la transformación de los territorios (Miranda, 2023). La propuesta de un modelo de educación de calidad integral tiene como objetivo enfrentar, de manera estructural y contextualizada, las causas multifactoriales de la deserción escolar en el nivel de básica secundaria. Este enfoque promueve prácticas pedagógicas centradas en la equidad, la inclusión, la ética y la participación democrática, destacando la gestión de la deserción escolar como un proceso que va más allá de los conceptos de abandono y permanencia (Román, 2013).

Para gestionar la deserción escolar, es indispensable repensar el papel de la escuela como un espacio protector, dialógico y significativo para los estudiantes, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. Este enfoque requiere avanzar hacia políticas y estrategias educativas integradas que no solo garanticen el acceso, sino que también aseguren trayectorias escolares completas y pertinentes, articuladas con el desarrollo personal, comunitario y territorial (Del Pozo et al. 2018).

El resultado de esta formulación se proyecta como un insumo clave para el diseño de estrategias innovadoras que fortalezcan la gestión de la deserción escolar y contribuyan a la transformación sostenible de las dinámicas escolares. Este proceso se fundamenta en el fortalecimiento institucional, la corresponsabilidad de los diversos actores del sistema educativo y la creación de entornos escolares que reconozcan y respondan a las necesidades, intereses y potencialidades de los jóvenes. La apuesta por un modelo de educación de calidad integral no solo permite avanzar hacia una educación más equitativa e inclusiva, sino que también promueve la consolidación de las instituciones educativas como un espacio significativo de permanencia, desarrollo personal y proyección de vida para todos los miembros de la comunidad educativa (Su et al.,2025).

1.2.4 Principios

Se plantea un esquema que dignifique la trayectoria educativa del estudiantado en el nivel de básica secundaria, promoviendo su continuidad y culminación mediante la formulación de metas de corto plazo que sean concretas, cualificadas, medibles y verificables. El modelo deberá incorporar acciones afirmativas orientadas a las poblaciones escolares identificadas en riesgo de deserción, lo que implica un enfoque diferencial que responda a las realidades específicas señaladas por los directivos docentes de las instituciones educativas. En este sentido, se busca fortalecer las condiciones institucionales y comunitarias que favorezcan la permanencia, la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes. Técnicamente, el modelo se orientará por los siguientes principios:

Integralidad educativa. La educación debe abordar todas las dimensiones del ser humano, promoviendo un desarrollo integral que articule lo cognitivo, ético, afectivo, social y físico, para fortalecer las trayectorias de vida de los estudiantes en su contexto (Ramírez et al.,2023)

Equidad e inclusión. Se requiere una educación que compense desigualdades estructurales y transforme prácticas institucionales para garantizar el reconocimiento y la participación plena de todos los estudiantes, sin exclusiones (Fierro Saldaña & Treviño Villarreal, 2023).

Pertinencia contextual. El modelo debe ajustarse a las realidades sociales, culturales y escolares del territorio, generando aprendizajes significativos y transformadores que respondan a las condiciones de vida de los estudiantes (Restrepo et al.,2023).

Participación democrática. La construcción del modelo exige una participación activa y deliberativa de toda la comunidad educativa, fortaleciendo el sentido de pertenencia, la cohesión social y la legitimidad de los procesos (Novoa et al., 2019).

Corresponsabilidad interinstitucional. La atención a la deserción escolar requiere alianzas entre diversos sectores, para construir redes de apoyo articuladas que protejan y fortalezcan el entorno educativo de manera integral (Perero et al., 2024).

Transformación pedagógica. Es necesario superar métodos tradicionales mediante pedagogías activas y centradas en el estudiante, que fomenten la autonomía, el pensamiento crítico y la conexión entre el conocimiento y la vida (Rhenals, 2021).

Evaluación formativa y mejora continua. La evaluación debe ser participativa y reflexiva, orientada a la mejora permanente de los procesos y a la adaptación del modelo a las necesidades cambiantes del contexto educativo (Pacheco et al., 2025).

1.2.5 Modelo Propuesto

El objetivo general del modelo es articular las dimensiones tecnocrática, axiológica y crítica de la educación de calidad integral, junto con los elementos relacionados con la realidad contextual de los estudiantes, sus familias y su entorno, así como las consecuencias derivadas de la deserción y las estrategias de permanencia escolar propias de su gestión. Para este efecto, el modelo considera tres ejes estratégicos: pedagógico, económico y social, con sus respectivos objetivos específicos.

1.2.6 Eje Pedagógico

Objetivo General:

Adaptar la gestión institucional en torno a un currículo contextualizado, pertinente y novedoso, promoviendo condiciones pedagógicas que favorezcan la permanencia escolar en el nivel de básica secundaria.

Objetivos Específicos

- Analizar los lineamientos curriculares y las características del contexto educativo para orientar el diseño de propuestas pedagógicas pertinentes e inclusivas en el PEI.
- Implementar estrategias de acompañamiento y formación docente que integren metodologías activas, el uso pedagógico de las TIC y enfoques diferenciales, ajustándose a las necesidades y expectativas de los estudiantes.
- Evaluar continuamente las prácticas pedagógicas institucionales con base en criterios de calidad y pertinencia, para ajustar los planes de aula y procesos formativos de los estudiantes.

Descripción

El eje pedagógico constituye el núcleo formativo del modelo, orientado a transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque integral, inclusivo y contextualizado. Abarca la revisión crítica del currículo, la actualización de las prácticas docentes, la incorporación de metodologías activas y la evaluación formativa. Este eje busca articular la dimensión tecnocrática con los valores axiológicos y la reflexión crítica, promoviendo experiencias educativas que respondan a las realidades y el contexto de los estudiantes y favorezcan su permanencia escolar (Vargas, 2022).

a. Analizar los lineamientos curriculares y las características del contexto educativo para orientar el diseño de propuestas pedagógicas pertinentes e inclusivas en el PEI.

Los hallazgos indican una desconexión significativa entre el currículo y la realidad sociocultural del entorno educativo, lo que limita la pertinencia de las propuestas pedagógicas y afecta la relevancia de los aprendizajes para los estudiantes. Esta

situación genera dificultades en la contextualización del proceso educativo, impactando de manera directa en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes. En este sentido, de acuerdo con Acosta & Alcina (2022), resulta indispensable un análisis profundo de los lineamientos curriculares junto con las características propias del contexto para orientar el diseño de propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades reales y promuevan la inclusión efectiva que contribuya a fortalecer la calidad educativa y a favorecer la permanencia escolar mediante una educación más significativa y contextualizada (Blanchar, 2023).

b. Implementar estrategias de acompañamiento y formación docente que integren metodologías activas, el uso pedagógico de las TIC y enfoques diferenciales, ajustándose a las necesidades y expectativas de los estudiantes

Las oportunidades que ofrecen las políticas públicas y el avance en el uso de tecnologías educativas contrastan con ciertas debilidades en la formación docente y la falta de mecanismos sistemáticos para incorporar la retroalimentación estudiantil. Por ello, la implementación de estrategias orientadas a la formación continua, que incorporen metodologías activas, el uso pedagógico de las TIC y enfoques diferenciales se presenta como un camino necesario para atender de manera integral las necesidades y expectativas de los estudiantes, fortaleciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje y la inclusión educativa (Vargas, 2021).

c. Evaluar continuamente las prácticas pedagógicas institucionales con base en criterios de calidad y pertinencia, para ajustar los planes de aula y procesos formativos de los estudiantes

Los resultados evidencian una débil articulación entre los indicadores axiológicos y la práctica curricular, así como limitaciones en la formalización de espacios para la reflexión crítica y el análisis colectivo dentro de la institución, lo cual reduce la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades específicas del

estudiantado. Ante este panorama, la evaluación continua de las prácticas pedagógicas bajo criterios claros de calidad y pertinencia se configura como una estrategia indispensable para identificar fortalezas y áreas de mejora (Pérez, 2023). Esto permitirá realizar ajustes oportunos en los planes de aula y los procesos formativos, promoviendo una educación más efectiva y pertinente que contribuya a la permanencia y desarrollo integral de los estudiantes.

Tabla 2

Eje pedagógico, objetivos específicos y actividades

Eje estratégico	Objetivos específicos	Actividad
Pedagógico	Analizar los lineamientos curriculares y las características del contexto educativo para orientar el diseño de propuestas pedagógicas pertinentes e inclusivas en el PEI.	Aplicar un diagnóstico participativo del contexto escolar, integrando variables socioculturales, económicas y pedagógicas mediante encuestas dirigidas a estudiantes y familias, con el fin de orientar las decisiones curriculares y pedagógicas institucionales.
		Desarrollar jornadas colaborativas de revisión y análisis del currículo institucional, contrastando sus componentes con los hallazgos del diagnóstico contextual y los lineamientos curriculares nacionales, para identificar ajustes necesarios en su pertinencia y relevancia.
		Reformular colectivamente las propuestas pedagógicas del PEI, integrando enfoques de diversidad, inclusión y pertenencia territorial, con la participación activa del cuerpo docente y el equipo directivo, en coherencia con el contexto educativo.
	Implementar estrategias de acompañamiento y formación docente que integren metodologías activas, el uso pedagógico de las TIC y enfoques diferenciales, ajustándose a las necesidades y expectativas de los estudiantes.	Diseñar e implementar un plan de formación docente continua, centrado en el fortalecimiento de metodologías activas, el uso pedagógico de las TIC y la atención a la diversidad, tomando como base las necesidades identificadas en el diagnóstico institucional.
		Constituir comunidades de práctica pedagógica entre docentes, como espacios de diálogo, reflexión crítica y creación de estrategias didácticas innovadoras adaptadas a los contextos locales y a las trayectorias de los estudiantes.
		Habilitar espacios sistemáticos de retroalimentación entre docentes y estudiantes, mediante el diálogo pedagógico, para ajustar las estrategias didácticas en función de las percepciones, experiencias y necesidades del estudiantado.

	Evaluar continuamente las prácticas pedagógicas institucionales con base en criterios de calidad y pertinencia, para ajustar los planes de aula y procesos formativos de los estudiantes.	Implementar instrumentos de observación y evaluación participativa, que permitan valorar la efectividad y el impacto de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva técnica y formativa.
		Diseñar y aplicar rúbricas e instrumentos de evaluación cualitativa y cuantitativa, para valorar la pertinencia, inclusión y eficacia de las estrategias pedagógicas, con base en criterios técnicos, contextuales y axiológicos.
		Desarrollar ciclos de mejora pedagógica institucional, que integren evidencias de logros, análisis de resultados, identificación de dificultades y formulación de propuestas de ajuste continuo en las prácticas educativas.

1.2.7 Eje Sociocultural

Objetivo General:

Integrar estrategias institucionales orientadas a fortalecer la corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad, con el fin de promover el acompañamiento socioemocional y cultural de los estudiantes del nivel de básica secundaria.

Objetivos Específicos:

- Analizar las expresiones culturales, así como las dinámicas familiares y sociales, para orientar acciones pedagógicas y comunitarias contextualizadas que respondan a las realidades de los estudiantes.
- Implementar planes de orientación escolar articulados con redes de apoyo interinstitucional y comunitarias, que favorezcan el desarrollo socioemocional y cultural de los estudiantes.
- Institucionalizar espacios de participación con estudiantes, familias y actores comunitarios que fortalezcan el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad en los procesos educativos.

Descripción

El eje sociocultural reconoce que la trayectoria escolar está profundamente influenciada por el entorno familiar, comunitario y cultural del estudiante. Desde esta perspectiva, se promueve una escuela abierta al diálogo con su contexto, capaz de articular redes de apoyo con las familias, organizaciones sociales y actores comunitarios. Este eje busca visibilizar y atender las condiciones estructurales que inciden en la exclusión, integrando la diversidad cultural, los saberes territoriales y los vínculos afectivos como componentes esenciales del proceso educativo (Del Pozo & Astorga, 2018).

a. Analizar las expresiones culturales, así como las dinámicas familiares y sociales, para orientar acciones pedagógicas y comunitarias contextualizadas que respondan a las realidades de los estudiantes.

El reconocimiento de las expresiones culturales y de las dinámicas familiares y sociales es fundamental para la construcción de una educación contextualizada e inclusiva (Blanchar,2023). Los resultados evidencian que el entorno familiar y social es percibido por los estudiantes como un elemento de apoyo relevante para su permanencia escolar, lo cual resalta la importancia de considerar estas realidades en el diseño de acciones pedagógicas. No obstante, se identifican debilidades en la contextualización curricular y en la atención diferenciada a las trayectorias y necesidades del estudiantado. Analizar dichas expresiones y dinámicas permite formular respuestas educativas pertinentes, fortalecer el vínculo escuela-comunidad y promover procesos formativos más significativos y cercanos a la realidad del contexto (Restrepo et al.,2023).

b. Implementar planes de orientación escolar articulados con redes de apoyo interinstitucional y comunitarias, que favorezcan el desarrollo socioemocional y cultural de los estudiantes.

La orientación escolar es un componente esencial para el desarrollo integral del estudiantado, especialmente en contextos donde las condiciones emocionales, familiares y sociales inciden directamente en la continuidad educativa (Toala & Alpizar, 2024). Si bien los estudiantes reconocen la importancia del apoyo socioemocional, se evidencian limitaciones en la disponibilidad de personal especializado y en la atención efectiva a la diversidad de necesidades. La implementación de planes de orientación escolar articulados con redes de apoyo interinstitucional y comunitario posibilita una atención más amplia y coherente, al tiempo que fortalece la dimensión socioemocional y cultural de los procesos formativos (Blanchar et al.,2024). Esta articulación permite también consolidar una red de protección que acompañe al estudiante en su trayectoria escolar.

c. Institucionalizar espacios de participación con estudiantes, familias y actores comunitarios que fortalezcan el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad en los procesos educativos.

La construcción de una comunidad educativa activa y corresponsable requiere de mecanismos participativos que integren de forma efectiva a estudiantes, familias y actores del entorno. Los resultados revelan una disposición favorable hacia procesos democráticos y transformadores, aunque limitada por la escasa formalización de espacios de reflexión y participación crítica (Perero et al., 2024). Además, las tensiones entre enfoques tradicionales y la necesidad de cambios estructurales dificultan la consolidación de prácticas inclusivas y participativas. Institucionalizar estos espacios permite no solo fortalecer el sentido de pertenencia y cohesión social, sino también generar una cultura de corresponsabilidad que impulse acciones conjuntas en favor de la permanencia escolar y la mejora continua de la calidad educativa.

Tabla 3

Eje sociocultural, objetivos específicos y actividades

Eje estratégico	Objetivos específicos	Actividad
Sociocultural	Analizar las expresiones culturales, así como las dinámicas familiares y sociales, para orientar acciones pedagógicas y comunitarias contextualizadas que respondan a las realidades de los estudiantes.	Realizar un diagnóstico participativo que integre entrevistas y observación etnográfica para identificar las prácticas culturales, costumbres y estructuras familiares presentes en el contexto local.
		Diseñar una cartografía sociocultural escolar que sistematice los hallazgos del diagnóstico y sirva como insumo para ajustar los contenidos curriculares, actividades extracurriculares y estrategias pedagógicas.
		Facilitar encuentros intergeneracionales entre familias, estudiantes y docentes, con el propósito de intercambiar saberes y fortalecer el reconocimiento de la diversidad cultural en la formación escolar.
	Implementar planes de orientación escolar articulados con redes de apoyo interinstitucional y comunitarias, que favorezcan el desarrollo socioemocional y cultural de los estudiantes.	Diseñar e implementar un plan integral de orientación escolar con enfoque territorial e intercultural, en coordinación con entidades de salud, cultura, bienestar social y organizaciones comunitarias.
		Conformar un comité de apoyo psicosocial que incluya docentes, profesionales de orientación, líderes comunitarios y cuidadores, para acompañar casos prioritarios y fortalecer el clima escolar.
		Desarrollar ciclos formativos dirigidos a docentes y familias sobre bienestar emocional, habilidades socioafectivas, gestión pacífica de conflictos y creación de entornos protectores.
	Institucionalizar espacios de participación con estudiantes, familias y actores comunitarios que fortalezcan el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad	Establecer una agenda institucional de encuentros participativos, articulados con los órganos colegiados de gobierno escolar, para la identificación de problemáticas y construcción colaborativa de soluciones.
		Implementar jornadas de formación en liderazgo democrático y gobernanza escolar dirigidas a todos los actores educativos, orientadas al ejercicio corresponsable de la toma de decisiones.

	en los procesos educativos.	Ejecutar un proyecto transversal de ciudadanía escolar que promueva prácticas formativas, culturales y comunitarias orientadas al fortalecimiento del sentido de pertenencia y compromiso con la transformación del entorno escolar.

1.2.8 Eje político-administrativo

Objetivo general:

Optimizar la planificación institucional mediante el análisis de diagnósticos, gestión eficiente de recursos y acciones alineadas con las políticas educativas para fortalecer la permanencia de los estudiantes en el nivel de básica secundaria.

Objetivos específicos:

- Implementar acciones de mejoramiento continuo en los procesos de planeación institucional basados en el análisis de datos sobre asistencia, promoción y riesgo de deserción.
- Evaluar indicadores de eficiencia y equidad en la distribución de los recursos institucionales (humanos, físicos y tecnológicos) para apoyar la gestión educativa.
- Evaluar la implementación de lineamientos, políticas públicas y estrategias de permanencia escolar para formular recomendaciones de mejora dentro de la institución de acuerdo con la normatividad vigente.

Descripción

El eje político-administrativo orienta la gestión institucional y la toma de decisiones estratégicas en función de una educación con sentido social y transformador. Implica la implementación de políticas públicas pertinentes, la asignación equitativa de recursos, el fortalecimiento de la autonomía escolar y la evaluación de impacto desde una perspectiva ética y participativa (Calics,2023).

Este eje articula la dimensión normativa con la realidad escolar, asegurando las condiciones organizativas necesarias para el desarrollo efectivo de los procesos pedagógicos y socioculturales.

a. Implementar acciones de mejoramiento continuo en los procesos de planeación institucional basados en el análisis de datos sobre asistencia, promoción y riesgo de deserción.

La gestión educativa eficaz requiere procesos de planeación sustentados en información contextualizada y confiable (Minces et al.,2023). Los resultados evidencian una conciencia significativa sobre los factores sociales, familiares y personales que inciden en la permanencia estudiantil, así como la necesidad de atender con mayor precisión las causas de la deserción escolar. Sin embargo, se identifican limitaciones en la disponibilidad de personal especializado y en la integración sistemática de datos para orientar decisiones estratégicas. En este sentido, implementar acciones de mejoramiento continuo fundamentadas en el análisis de datos permitirá detectar patrones de riesgo, promover intervenciones oportunas y fortalecer una gestión proactiva orientada al bienestar y permanencia de los estudiantes (Navarro,2022).

b. Evaluar indicadores de eficiencia y equidad en la distribución de los recursos institucionales (humanos, físicos y tecnológicos) para apoyar la gestión educativa.

El desarrollo de una educación de calidad exige una administración adecuada y equitativa de los recursos institucionales (Mejía, 2021). Los hallazgos muestran fortalezas en términos de eficacia y eficiencia, respaldadas por la disponibilidad de herramientas tecnológicas y políticas de seguimiento académico. No obstante, persisten desafíos relacionados con la infraestructura, el acceso equitativo a servicios esenciales y la atención a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Evaluar los indicadores de eficiencia y equidad en la asignación de recursos

permite identificar brechas, optimizar su distribución y garantizar condiciones que favorezcan la inclusión, la equidad y la continuidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Seibold,2000).

c. Evaluar la implementación de lineamientos, políticas públicas y estrategias de permanencia escolar para formular recomendaciones de mejora dentro de la institución de acuerdo con la normatividad vigente.

La revisión crítica de la implementación de políticas y estrategias institucionales orientadas a la permanencia escolar es clave para asegurar su coherencia con las necesidades reales del contexto educativo (Calics, 2023). Los resultados muestran una valoración positiva de programas como la alimentación escolar y la jornada complementaria; sin embargo, también se señalan limitaciones en su cobertura, eficacia y sostenibilidad. Asimismo, la insuficiencia de procesos articulados compromete su impacto. Evaluar de manera sistemática estos lineamientos permitirá proponer mejoras contextualizadas, fortalecer la gestión institucional y alinear las acciones con el marco normativo vigente, contribuyendo así a reducir los índices de deserción escolar (Vinces et al.,2023).

Tabla 4

Eje Político Administrativo, objetivos específicos y actividades

Eje Estratégico	Objetivos Específicos	Actividades
Político-Administrativo	Implementar acciones de mejoramiento continuo en los procesos de planeación institucional basados en el análisis de datos	Diseñar e implementar un sistema institucional de recolección y análisis de datos sobre trayectoria escolar, que permita detectar factores de riesgo asociados a la deserción.
		Establecer un comité interdisciplinario encargado de revisar periódicamente los indicadores de gestión escolar y proponer acciones de mejora basadas en evidencia.

	sobre asistencia, promoción y riesgo de deserción.	Integrar los resultados del análisis de datos en los procesos de autoevaluación institucional y planificación anual, con enfoque preventivo y centrado en la permanencia estudiantil.
	Evaluar indicadores de eficiencia y equidad en la distribución de los recursos institucionales (humanos, físicos y tecnológicos) para apoyar la gestión educativa.	Aplicar una evaluación diagnóstica sobre la distribución actual de los recursos institucionales, con criterios de equidad, cobertura y accesibilidad.
		Formular un plan de redistribución progresiva de recursos que priorice las necesidades de estudiantes en situación de vulnerabilidad y fortalezca los ambientes de aprendizaje.
		Desarrollar mesas de trabajo con actores institucionales y comunitarios para definir criterios de asignación justa y participativa de los recursos disponibles.
	Evaluar la implementación de lineamientos, políticas públicas y estrategias de permanencia escolar para formular recomendaciones de mejora dentro de la institución de acuerdo con la normatividad vigente.	Realizar una revisión técnica y participativa de los programas institucionales asociados a la permanencia escolar, como alimentación, transporte y jornada extendida.
		Aplicar encuestas y entrevistas a estudiantes, docentes y familias sobre la percepción y efectividad de las políticas de permanencia escolar vigentes.
		Sistematizar hallazgos y elaborar un informe de recomendaciones institucionales orientado a mejorar la implementación de dichas estrategias, alineado con el marco normativo actual.

1.3 CONCLUSIONES

El Modelo de Educación de Calidad Integral para la Gestión de la Deserción Escolar aporta una ruta clara para pasar del diagnóstico general del abandono a una intervención institucional planificada, preventiva y contextualizada. Su principal valor radica en integrar lo pedagógico (currículo pertinente, formación docente y evaluación formativa), lo sociocultural (orientación escolar, redes de apoyo y participación comunitaria) y lo político-administrativo (planeación con datos, gestión equitativa de recursos y evaluación de políticas de permanencia) como componentes inseparables de la calidad educativa.

El capítulo enfatiza que la permanencia no depende de una acción aislada, sino de un sistema escolar que identifica riesgos a tiempo, sostiene apoyos socioemocionales y ajusta continuamente sus prácticas con evidencia. En consecuencia, la aplicabilidad del modelo se fortalece cuando la institución formaliza comités de seguimiento, consolida instrumentos de evaluación participativa y teje alianzas intersectoriales que amplíen la capacidad de acompañamiento. Bajo estas condiciones, el modelo contribuye a reducir factores de riesgo y a garantizar trayectorias escolares más completas, dignas y significativas para los estudiantes.

REFERENCIAS

Acosta, Y., & Alsina, Á. (2022). Influencia del contexto de enseñanza en la representación de patrones en educación infantil. *Alteridad. Revista de Educación, 17*(2), 7–20. https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.01

Blanchar Añez, F. J. (2023). Currículos críticos interculturales para una educación contextualizada: Revisión sistemática de la literatura. Actas del VIII Congreso de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología. https://doi.org/10.47300/actasidi-unicyt-2023-26

Blanchar Vizcaíno, Q. P., Blanco Vega, L. A., Romero Barbosa, Y., Jiménez Arrieta, Y. P., Barbosa Tarazona, M. L., & Dávila Piñeres, A. (2024). Superando obstáculos en la lucha contra la deserción escolar en adolescentes colombianos. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(3), Artículo e12027. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12027

Bürgi, J., & Peralta Rojas, M. (2011). El Concepto de Calidad Educativa en las Investigaciones sobre Educación en Chile (2000 - 2008). REICE. Revista

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(3), 72-93. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119880005

Calics-Salcedo, L. P. (2023). Políticas públicas educativas en el marco del sistema educativo colombiano: Una reflexión desde su fundamento teórico. Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu, 10(1), Artículo e002. https://doi.org/10.36955/RIULCB.2023v10n1.002

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

Cañizares Banguera, H.J., Alban Defilippi, M.T., Boza Mendoza, J.G., Corozo Palma, R.B., Menoscal Burgos, J.F., y Morales Prado, E.S. (2024). Análisis crítico del liderazgo educativo y propuesta para mejorar la calidad educativa. Lecturas: Educación Física y Deportes, 28(310), 105-119. https://doi.org/10.46642/efd.v28i310.7141

Collazos Reyes, D. F. (2021). Propuesta de marcación multimétrica como insumo para detectar el riesgo de deserción escolar de estudiantes de básica secundaria y media [Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/d7c897fa-f9df-439f-bc4b-0dfcc471f62f

Del 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

Fierro Saldaña, B., & Treviño Villarreal, E. (2023). ¿Qué dice la política chilena para la integración escolar?: Un análisis crítico desde la perspectiva de la equidad. Revista Española de Educación Comparada, (42), 305–317. https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.31993

Hernández Bernal, A. P. (2020). Propuesta metodológica para la evaluación de la calidad de los programas de pregrado de administración de empresas en los países de la Alianza del Pacífico [Tesis doctoral, Universidad de La Salle]. Repositorio Institucional Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/44/

Martínez-Iñiguez[1], Jorge E., Tobón[2], Sergio, & Soto-Curiel[1], Jesús A.. (2021). Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible. Formación universitaria, 14(1), 53-66. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053.

Mejía Campó, N. (2021). Gestión educativa y liderazgo transformacional de los directivos en la educación básica regular. Revista Publicando, 8(29), 79-86. https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2191

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia: Nota técnica. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf

Miranda Gonçalves, R. (2023). Educación de calidad y derechos humanos en el siglo XXI: Descifrando el ODS 4. Justiça do Direito, 37(2), 1–18. https://doi.org/10.5335/rjd.v37i2.15295

Navarro Viloria, I. (2022). La evaluación institucional como estrategia para el mejoramiento continuo de la educación colombiana. Praxis, (23), [Artículo e4624]. https://doi.org/10.21676/23897856.4624

Novoa Palacios, A., Pirela Morillo, J., & Inciarte González, A. (2019). Educación en y para la democracia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(Esp.3), 201–219. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27961483005

Otero, S., Lucero-Revelo, S., Paredes-Pita, G., Játiva-Ávila, D., Casanova-Imbaquingo, L., & Suárez-Valencia, C. (2024). Tendencias actuales en la

atención y prevención de problemas escolares en la infancia: una revisión integral. Studies in Social Sciences Review, 5(1). https://doi.org/10.54018/sssrv5n1-002

Pacheco Mena, M. X., Cruz Carrera, E. Z., Bautista Plaza, F. J., & Chiliquinga Lema, S. J. (2025). Evaluación formativa y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de educación básica. Revista Imaginario Social, 8(1). https://doi.org/10.59155/is.v8i1.274

Perero-Rosado, C. E., García-Zambrano, B. E., Cuje-Cevallos, M. L., & Chávez-Loor, M. P. (2024). La corresponsabilidad familiar como mejora del desempeño metacognitivo del adolescente en centros educativos fiscales. Revista Resiliencia Paradigmática, 17(2). https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.584

Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación: Hacia su necesaria integración. Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación, 8, 11–33. http://hdl.handle.net/11162/23843

Ramírez García, G., Ramírez Fernández, R., & Simancas Trujillo, R. (2023). Análisis de los fundamentos en la formación desde la perspectiva de la integralidad y el logro de los resultados de aprendizaje. Dictamen Libre, (32), 107–116. https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.32.10406

Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. M., & Ayala, L. J. (2023). Currículo contextualizado con pertinencia cultural para la educación infantil en contextos rurales. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21(3), 119–138. https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.007

Rhenals-Ramos, J. (2021). Desigualdades socioeducativas en el contexto colombiano: Perspectivas de transformación pedagógica en tiempo de crisis. Revista Resiliencia Paradigmática, 10(1). https://doi.org/10.37843/rted.v10i1.186

Román, M. C. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en *Educación*, 11(2), 33–59. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5512702400

Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., & Pérez-Olvera, M. A. (2014). Causas Y Consecuencias De La Deserción Escolar En El Bachillerato: Caso Universidad Autonóma De Sinaloa. Ra Ximhai, 10(5), 51-74. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134004

Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. Revista Iberoamericana de Educación, 23, 215–231. https://doi.org/10.35362/rie2301012

Su, M., Ji, M., & Li, M. (2025). Education, technology and high-quality economic development. International Review of Financial Analysis, 102, 104143. https://doi.org/10.1016/j.irfa.2025.104143

Toala Ponce, S. V., & Alpizar Muni, J. L. (2024). Factores que inciden en la deserción escolar: estudio de caso en Unidad Educativa de Manabí, Ecuador. Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria Pentaciencias, 6(5), Artículo e1240. https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v6i5.1240

UNESCO. (2004). Educación para todos: El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2005. Global Education Monitoring Report Team. https://doi.org/10.54676/ZGVB8219

Vargas Tovar, J. K. (2022). Pensar la “nueva” pedagogía para la formación ciudadana del siglo XXI. Educação & Sociedade, 43, e259178. https://doi.org/10.1590/ES.259178

Vargas-Rojas, S. M. (2021). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. Revista

Colombiana de Educación, (81), 229–251. https://doi.org/10.17227/rce.num81-9906

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.

Declaración conflictos de interés

No existe conflicto de interés

Financiamiento

No se contó con financiamiento

Aprobación de comité de ética

No se requirió experimentación, por lo cual no hubo revisión de comité de ética.

Declaración de responsabilidad autoral

Conceptualización: Angélica María Vega Porras

Curación de datos: Edna Margarita Gómez Bustamante

Análisis formal: Carlos Alberto Severiche Sierra

Investigación: Carlos Alberto Severiche Sierra

Metodología: Edna Margarita Gómez Bustamante

Supervisión: Edna Margarita Gómez Bustamante

Validación: Angélica María Vega Porras

Redacción (borrador original, corrección y edición): Angélica María Vega Porras

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Angélica María Vega Porras, Carlos Alberto Severiche Sierra y Edna Margarita Gómez Bustamante.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 978-628-97608-0-4
DOI: 10.69821/PLAGCIS.50.c81

Capítulo 3

Modelo de gerencia estratégica sostenible para la gestión de proyectos de educación ambiental en instituciones educativas públicas

Martha Sofia Vargas Santana [1]

Carlos Alberto Severiche Sierra [2]

Recibido: 18 Dic. 2025 | Aceptado: 10 Mar. 2026 | Publicado: 20 Abr. 2026

[1] Licenciada en Biología y Química, Especialista en Ingeniería Ambiental, Magíster en Ingeniería Ambiental, Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología - UMECIT. Ciudad de Panamá, Panamá. mvargas.est@umecit.edu.pa; https://orcid.org/0000-0002-9889-7842

[2] 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). Grupo de Investigación MA.A.S. Docente de Planta de la Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias, Colombia. cseveriches@unicartagena.edu.co; https://orcid.org/0000-0001-7190-4849

Cómo citar:

Vargas Santana, M. S., & Severiche Sierra, C. A. (2026). Modelo de gerencia estratégica sostenible para la gestión de proyectos de educación ambiental en instituciones educativas públicas. In E. M. Gomez Bustamante, Z. Cogollo Milanes, & C. A. Severiche Sierra (Eds.), & (Ed.), *Hacia una educación pública de calidad: modelos de gestión para el desarrollo ambiental, académico y socioemocional* (pp. 70-94). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/PLAGCIS.50.c82

RESUMEN

Este capítulo presenta un Modelo de Gerencia Estratégica Sostenible para la gestión de Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) en instituciones educativas públicas, con alcance en la ciudad de Neiva. La propuesta responde a debilidades: falta de planificación de largo plazo, formación insuficiente del personal y evaluación limitada, factores que afectan la continuidad y el impacto de los PRAE. El modelo integra gerencia estratégica sostenible, teorías de sostenibilidad (triple bottom line y stakeholders), educación ambiental crítica y marcos de gestión de proyectos (PMI y PRINCE2). Se orienta por principios de visión integral, optimización de recursos, capacitación continua, participación comunitaria, dignificación de la educación ambiental, adaptabilidad y evaluación con retroalimentación. Operativamente se estructura en tres ejes: ambiental, económico y social. El eje ambiental plantea registro y monitoreo de residuos y consumo, comités y talleres participativos, y protocolos de seguridad para el manejo de materiales. El eje económico prioriza certificación en gestión ambiental, acceso a financiamiento y alianzas interinstitucionales. El eje social promueve sensibilización, fortalecimiento del capital social y mecanismos de reconocimiento y liderazgo. En conjunto, el modelo ofrece una ruta para planificar, ejecutar y evaluar los PRAE, alineándolos con la Agenda 2030 y políticas educativas, y consolidando una cultura escolar sostenible y participativa.

Palabras clave: Gerencia estratégica sostenible, PRAE, Triple bottom line, Participación comunitaria, Evaluación continua.

ABSTRACT

This chapter presents a Sustainable Strategic Management Model for the management of School Environmental Projects (PRAE) in public educational institutions, specifically in the city of Neiva. The proposal addresses weaknesses such as a lack of long-term planning, insufficient staff training, and limited evaluation—factors that affect the continuity and impact of PRAE. The model

integrates sustainable strategic management, sustainability theories (triple bottom line and stakeholders), critical environmental education, and project management frameworks (PMI and PRINCE2). It is guided by principles of holistic vision, resource optimization, continuous training, community participation, dignifying environmental education, adaptability, and evaluation with feedback. Operationally, it is structured around three pillars: environmental, economic, and social. The environmental pillar includes the registration and monitoring of waste and consumption, participatory committees and workshops, and safety protocols for materials handling. The economic pillar prioritizes environmental management certification, access to financing, and inter-institutional partnerships. The social pillar promotes awareness, strengthening social capital, and mechanisms for recognition and leadership. Overall, the model offers a roadmap for planning, implementing, and evaluating PRAE projects, aligning them with the 2030 Agenda and educational policies, and consolidating a sustainable and participatory school culture.

Keywords: Sustainable strategic management, PRAE, Triple bottom line, Community participation, Continuous evaluation.

1.1 INTRODUCCIÓN

Los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) constituyen una vía privilegiada para integrar la sostenibilidad al quehacer institucional; sin embargo, en múltiples contextos de educación pública su implementación se debilita por problemas de planificación, baja formación especializada y ausencia de mecanismos consistentes de seguimiento, lo que limita su permanencia y su impacto pedagógico y comunitario. Frente a este escenario, se requiere trascender acciones aisladas y avanzar hacia una gestión estratégica que asegure continuidad, coherencia y mejora permanente.

En respuesta, este capítulo propone un Modelo de Gerencia Estratégica Sostenible orientado a la gestión integral de los PRAE en instituciones educativas públicas de Neiva, articulando sostenibilidad ambiental, viabilidad económica y legitimidad social. El modelo dialoga con enfoques contemporáneos de gestión sostenible y educación ambiental crítica, e incorpora herramientas de gestión de proyectos para organizar procesos, asignar responsabilidades y evaluar resultados. Su finalidad es ofrecer una ruta operativa y flexible que permita optimizar recursos, fortalecer capacidades y movilizar a la comunidad educativa hacia una cultura institucional de sostenibilidad.

1.2 DESARROLLO

1.2.1 Definición Conceptual del Modelo

El modelo que se propone se define como un esquema integral que organiza de manera ordenada y secuencial las acciones, herramientas y estrategias necesarias para lograr una gerencia estratégica sostenible en la gestión de los proyectos educativos ambientales. Su objetivo es integrar la sostenibilidad en la administración escolar, garantizando la continuidad y efectividad de los PRAE (Proyectos Ambientales Escolares) a través de:

- La optimización de recursos (Paredes Cabezas, 2013).

- La capacitación continua del personal (Vásquez Aguilar, 2021).
- Y la implementación de mecanismos de evaluación que aseguren la mejora constante (Quintero Garzón, 2011).

Este modelo se fundamenta en los lineamientos teóricos desarrollados en los capítulos previos, integrando enfoques de gestión estratégica, teorías de la sostenibilidad y prácticas de educación ambiental, con el fin de transformar las prácticas administrativas en las instituciones educativas públicas por eso se basa en los siguientes autores y lineamientos.

1. Gerencia Estratégica Sostenible

- Rubio Mozos (2020): La gerencia estratégica sostenible alinea las actividades organizacionales hacia un propósito más allá del beneficio económico, buscando impacto positivo económico, social y ambiental.
- Paredes Cabezas (2013): La gestión estratégica sostenible promueve el desarrollo sostenible mediante optimización de recursos y conservación ambiental.
- Vásquez Aguilar (2021): Define la gerencia estratégica sostenible como un modelo integral para la mejora continua de procesos económicos, sociales y ambientales.
- Quintero Garzón (2011): Enfatiza la gestión sostenible integral que asume responsabilidad social mediante sistemas de gestión organizacional.

2. Teorías de la Sostenibilidad

- Teoría del Triple Bottom Line: Equilibrio entre desempeño económico, social y ambiental (Gamboa Aragundi et al., 2022; Elkington, 1997)
- Teoría de los Stakeholders: Involucramiento de todos los actores educativos y comunitarios (Alpuche de la Cruz & Leines Cortez, 2025; Edward Freeman, 1984)

3. Educación Ambiental

- Gruenewald (2004): Teoría Crítica de la Educación Ambiental: Resalta enfoques transformadores de participación.
- Tilbury (1995), y Sterling (2001): Educación para el desarrollo sostenible, promoviendo el pensamiento crítico.
- Sauvé (2013): Educación ambiental orientada a la transformación social.
- Stevenson (2007): Dificultades y oportunidades de integración de la educación ambiental en el currículo.

4. Gestión de Proyectos

- Buenas prácticas de planificación, ejecución y evaluación de proyectos. (Moreno Hurtado, 2024; Project Management Institute, 2017)
- Metodología estructurada para la gestión de proyectos (Montes de Oca Salcedo & Pérez López, 2014; Office of Government Commerce, 2009
- Gestión de proyectos con sostenibilidad, incluyendo criterios ambientales y sociales (Manzano Durán et al., 2021; Vega Esquen, 2021)

1.2.2 Alcance

El alcance de esta propuesta se centra en la sistematización de un conjunto de pasos orientados a fortalecer la gerencia estratégica sostenible en el contexto educativo público de la ciudad de Neiva. Específicamente, el modelo busca:

- Incorporar y consolidar políticas de gestión sostenible en el ámbito educativo, articulando los principios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2018), con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Ministerio de educación Nacional, 2020), que promueven la transversalización de la sostenibilidad en el quehacer institucional.
- Fortalecer las capacidades de los actores educativos –entre ellos docentes, directivos y miembros de la comunidad educativa– mediante procesos de

formación y acompañamiento que les permitan implementar, monitorear y evaluar de manera eficaz los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE). Esta dimensión responde a los enfoques de la educación para el desarrollo sostenible que destacan la formación de competencias para la acción transformadora (Tilbury, 1995).

- Garantizar la integración de la sostenibilidad en el currículo y en la cultura institucional, reconociendo que la educación ambiental debe ser un eje articulador del proyecto pedagógico institucional. En este sentido, se asume una perspectiva crítica que concibe la sostenibilidad no solo como contenido, sino como práctica formativa en la vida escolar (Sauvé, 2013).

El modelo está diseñado para ser implementado a partir de una evaluación diagnóstica inicial que identifique las áreas críticas de la gestión ambiental escolar. Esta evaluación permitirá trazar un plan de acción contextualizado, basado en evidencia, que se alinee con las políticas públicas vigentes y las exigencias del entorno (Rubio Mozos, 2020). De esta manera, la propuesta favorece una gestión proactiva, adaptativa y participativa, que contribuya al fortalecimiento institucional y al cumplimiento de metas de sostenibilidad educativa.

1.2.3 Justificación

La necesidad de implementar un modelo de gerencia estratégica sostenible para los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) surge de las problemáticas identificadas en los capítulos anteriores, entre ellas: la ausencia de planificación a largo plazo, la escasa formación del personal en temáticas de sostenibilidad y la falta de mecanismos efectivos de evaluación. Estas limitaciones han obstaculizado la consolidación de una cultura ambiental institucional y la efectividad de las acciones desarrolladas en los contextos educativos públicos.

En respuesta a estas deficiencias, la presente propuesta tiene como finalidad:

- Optimizar la gestión de los proyectos ambientales y contribuir a la mejora de la calidad educativa desde la perspectiva ambiental, mediante la articulación de herramientas estratégicas que fortalezcan la toma de decisiones en los PRAE (Mora-Ortiz, 2015).
- Fortalecer la cultura ambiental en las instituciones públicas, promoviendo la formación de ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad, en concordancia con los planteamientos de la educación ambiental transformadora que enfatiza la participación y el pensamiento crítico (Sauvé, 2013; Tilbury, 1995).
- Proveer un marco de referencia operativo y flexible que permita a las instituciones escolares administrar de manera eficaz sus recursos, definir prioridades y alinear sus procesos con los desafíos ambientales locales y las políticas públicas nacionales, tal como lo sugieren los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de educación Nacional, 2020) y los marcos estratégicos globales de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2018).

Asimismo, se reconoce que la implementación de un modelo estructurado permite elevar la eficiencia de los procesos de gestión ambiental al integrar criterios de sostenibilidad, participación y evaluación continua (Rubio Mozos, 2020). Esta visión sistémica no solo mejora la operatividad de los PRAE, sino que también fomenta una cultura institucional orientada a la acción ambiental, en la que toda la comunidad educativa asume un rol activo en la transformación de su entorno.

Por lo que, el modelo propuesto se justifica por su capacidad para responder de manera estratégica a las debilidades detectadas, contribuyendo a la consolidación de prácticas sostenibles que beneficien tanto al entorno escolar como a la comunidad en general.

1.2.4 Principios

El modelo de gerencia estratégica sostenible propuesto se fundamenta en una serie de principios orientadores que garantizan su coherencia interna, pertinencia contextual y aplicabilidad práctica en el ámbito de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE). Estos principios constituyen el soporte ético y metodológico para su implementación:

a. Visión integral: La gestión ambiental en las instituciones educativas debe concebirse desde un enfoque sistémico, donde se articulen los componentes pedagógicos, administrativos y comunitarios. Esta perspectiva holística permite una intervención coherente y sostenida, tal como lo plantea (Sauvé, 2013), quien enfatiza que la educación ambiental debe integrar múltiples dimensiones para lograr transformaciones profundas y duraderas.
b. Optimización de recursos: El modelo promueve el uso eficiente y responsable de los recursos disponibles, incorporando prácticas de economía circular como la reutilización y el reciclaje, en consonancia con las recomendaciones de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2018), y los principios de ecoeficiencia señalados por Paredes Cabezas (2013).
c. Capacitación continua: La actualización permanente del cuerpo docente y directivo en temas de sostenibilidad es indispensable para consolidar una cultura institucional ambientalmente responsable. Tilbury (1995), destaca que la formación docente es un componente esencial para avanzar hacia una educación orientada al desarrollo sostenible.
d. Participación y colaboración: La gestión ambiental escolar requiere del involucramiento activo de todos los actores educativos: docentes, estudiantes, familias y comunidad. Según Freeman (1984), citado en (Alpuche de la Cruz & Leines Cortez, 2025), el enfoque de los stakeholders resalta la importancia de integrar los intereses de todos los grupos vinculados a la organización para lograr decisiones inclusivas y sostenibles.
e. Dignificación de la educación ambiental: Se reconoce a la educación ambiental como un eje transformador que promueve la formación de

ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con su entorno. Esta concepción está en línea con la educación ambiental crítica propuesta por (Gruenewald, 2004), quien aboga por un enfoque emancipador y contextualizado.

f. Adaptabilidad y flexibilidad: El modelo está diseñado para ajustarse a las particularidades de cada institución educativa y responder a los cambios dinámicos del contexto, asegurando su pertinencia y sostenibilidad en el tiempo. Esta característica coincide con los enfoques adaptativos propuestos en la gestión estratégica contemporánea (Rubio Mozos, 2020).
g. Evaluación y retroalimentación continua: Se establecen mecanismos sistemáticos de seguimiento y evaluación que permiten medir el impacto de las acciones implementadas y generar procesos de mejora permanente. En este sentido, (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018), subrayan la importancia de incorporar sistemas de evaluación con retroalimentación como garantía de calidad y ajuste metodológico.

Estos principios son interdependientes y se integran como un conjunto articulado que guía la implementación y mejora del modelo propuesto, asegurando su relevancia institucional y su contribución efectiva a la sostenibilidad educativa.

1.2.5 Modelo Propuesto

El objetivo general del modelo es diseñar una estrategia de gerencia sostenible que, a través de tres ejes interrelacionados –ambiental, económico y social–, permita optimizar la planificación, ejecución y evaluación de los Proyectos Educativos Ambientales (PRAE) en instituciones educativas públicas, integrando principios de sostenibilidad, responsabilidad social y mejora continua para fortalecer su impacto ambiental, social y educativo (Rubio Mozos, 2020; Sauvé, 2013).

1.2.6 Eje Ambiental

Este eje busca fortalecer la contribución ambiental de los proyectos escolares mediante la implementación de prácticas sostenibles, el registro sistemático de residuos, la participación y protocolos de seguridad institucional.

Objetivo Específico 1: Diseñar un sistema de registro y monitoreo ambiental. Durante la fase diagnóstica, los docentes manifestaron dificultades para cuantificar el manejo de residuos sólidos y medir el impacto ambiental de sus acciones. Esta limitación afecta la toma de decisiones basadas en evidencia y dificulta el seguimiento de los objetivos ambientales institucionales. Llevar un sistema de registro sistemático permitirá identificar patrones, corregir desviaciones y fortalecer la rendición de cuentas, elementos esenciales en la planificación por resultados (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Actividades:

- Capacitar a los docentes en el uso de herramientas digitales para el registro y seguimiento de residuos y consumo de recursos (Tilbury, 1995).
- Diseñar e implementar un registro estandarizado para la cuantificación de residuos y uso de recursos en cada institución.
- Realizar evaluaciones periódicas del sistema implementado para identificar oportunidades de mejora y ajustar la metodología (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Objetivo Específico 2: Consolidar mecanismos de participación de la comunidad educativa en la gestión ambiental institucional.

Los resultados de la encuesta evidenciaron una baja participación e involucramiento de docentes, estudiantes y padres de familia en la toma de decisiones relacionadas con el PRAE. Esta escasa participación limita la legitimidad de los procesos y reduce el alcance de las acciones ambientales. La participación efectiva es un elemento esencial en la educación para el desarrollo sostenible,

pues permite que los actores involucrados asuman corresponsabilidad y desarrollen competencias ciudadanas para enfrentar retos ambientales locales (Alpuche de la Cruz & Leines Cortez, 2025; Tilbury, 1995).

Actividades:

- Organizar talleres participativos que reúnan a docentes, estudiantes y padres para definir estrategias ambientales locales (Gruenewald, 2004).
- Crear comités ambientales en cada institución para coordinar y supervisar las acciones de gestión ambiental (Sauvé, 2013).
- Programar reuniones de seguimiento periódicas para evaluar el avance de las iniciativas y ajustar las estrategias según las necesidades.

Objetivo Específico 3: Implementar protocolos de seguridad y salud en la gestión ambiental.

La encuesta diagnóstica reveló preocupaciones por los riesgos sanitarios asociados al manejo de residuos y la falta de protocolos claros para la manipulación segura de materiales reciclables. Esta carencia compromete la continuidad de las actividades ambientales y pone en riesgo la salud de los miembros de la comunidad educativa. Diseñar protocolos y capacitaciones en seguridad es fundamental para mitigar riesgos, garantizar el cumplimiento normativo y consolidar una cultura institucional preventiva (Paredes Cabezas, 2013).

Actividades:

- Elaborar protocolos específicos para el manejo seguro de residuos y el uso adecuado de elementos de protección personal (Paredes Cabezas, 2013).
- Realizar sesiones de capacitación y simulacros de seguridad para docentes y estudiantes, asegurando la correcta aplicación de los protocolos (Tilbury, 1995).
- Crear un sistema de auditorías internas para evaluar la efectividad de los protocolos implementados y realizar ajustes necesarios.

1.2.6 Eje Económico

Este eje tiene como propósito optimizar la gestión económica de los Proyectos Educativos Ambientales (PRAE) a través del fortalecimiento de capacidades, el acceso a fuentes de financiamiento y la articulación con actores estratégicos del entorno. La sostenibilidad económica es un pilar fundamental para la permanencia y escalabilidad de las iniciativas ambientales escolares, en coherencia con los principios del triple bottom line propuestos por Elkington (1997), y la gestión estratégica sostenible (Rubio Mozos, 2020).

Objetivo Específico 1: Fortalecer la capacitación y certificación en gestión ambiental.

La fase diagnóstica reveló una limitada formación en gestión ambiental por parte de los docentes y coordinadores de PRAE. Esta situación obstaculiza la adecuada planificación y ejecución de las actividades, así como la implementación de buenas prácticas sostenibles. Fortalecer las competencias técnicas mediante procesos de capacitación y certificación profesional permite garantizar un enfoque estructurado, eficaz y técnicamente sólido (Quintero Garzón, 2011; Tilbury, 1995).

Actividades:

- Diseñar e implementar talleres y cursos de formación en gestión estratégica sostenible, dirigidos a docentes y coordinadores de PRAE (Rubio Mozos, 2020).
- Coordinar convenios con instituciones especializadas para certificar competencias en sostenibilidad y gestión ambiental (Paredes Cabezas, 2013).
- Realizar evaluaciones pre y post capacitación para medir el impacto de la formación sobre las prácticas institucionales (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Objetivo Específico 2: Facilitar el acceso a instrumentos económicos y financiamiento para proyectos ambientales.

Uno de los principales obstáculos señalados por los actores educativos es la dificultad para acceder a recursos financieros y herramientas de gestión económica que respalden la ejecución de proyectos ambientales. Esta limitación reduce la viabilidad de las acciones propuestas. Facilitar el acceso a líneas de financiamiento y crear mecanismos internos de redistribución presupuestal contribuye a asegurar la continuidad de los PRAE (Paredes Cabezas, 2013).

Actividades:

- Identificar y gestionar líneas de crédito y fondos de apoyo destinados específicamente a la ejecución de PRAE (Educación Ambiental: Política Nacional, 2003).
- Diseñar campañas de sensibilización dirigidas a entidades públicas y privadas para incentivar la inversión en proyectos ambientales escolares (Rubio Mozos, 2020).
- Optimizar un mecanismo de gestión interna que permita la redistribución y optimización de los recursos disponibles (Quintero Garzón, 2011).

Objetivo Específico 3: Implementar alianzas estratégicas y redes de colaboración interinstitucional.

La encuesta institucional evidenció una débil articulación entre las instituciones educativas y otros actores del territorio, lo que reduce el impacto colectivo de las iniciativas sostenibles. La generación de alianzas y redes de colaboración permite compartir recursos, experiencias y metodologías, fortaleciendo así la gestión ambiental escolar y comunitaria (Freeman, 1984; Quintero Garzón, 2011).

Actividades:

- Organizar foros y mesas redondas que reúnan a representantes de instituciones educativas, entidades gubernamentales y el sector privado para crear acuerdos de colaboración (Rubio Mozos, 2020).
- Crear redes de cooperación y protocolos de intercambio de conocimientos y recursos en gestión ambiental (Freeman, 1984).

- Implementar proyectos piloto conjuntos que integren recursos y capacidades de múltiples actores, evaluando su impacto y escalabilidad (Mora-Ortiz, 2015).

1.2.7 Eje Social

El eje social busca fortalecer la dimensión humana y comunitaria de la gestión ambiental institucional, promoviendo la inclusión, la participación activa, el liderazgo y el reconocimiento en torno a la educación ambiental. Este componente del modelo reconoce que la sostenibilidad no puede lograrse sin una ciudadanía comprometida, empoderada y consciente del valor del entorno, como lo afirman Sauvé (2013) y (Gruenewald, 2004). La articulación de lo ambiental con lo social permite consolidar una cultura escolar participativa y transformadora.

Objetivo Específico 1: Caracterizar y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la educación ambiental.

Los resultados diagnósticos revelaron una baja conciencia ambiental en parte de la comunidad educativa, lo que limita la efectividad de los PRAE. La falta de sensibilización genera apatía e impide una verdadera apropiación de las iniciativas. Comprender el contexto sociocultural y las percepciones ambientales de los actores institucionales permite diseñar estrategias pertinentes, y fomentar el cambio de actitudes hacia el compromiso ambiental (Sauvé, 2013; Suárez Cerón, 2023).

Actividades:

- Realizar encuestas y entrevistas a docentes, estudiantes y familias para diagnosticar el perfil socioeconómico y las percepciones sobre temas ambientales (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).
- Organizar campañas de sensibilización y charlas informativas que destaquen la importancia del cuidado del medio ambiente y el papel transformador de la educación ambiental (Carvalho de Sousa, 2014).

Objetivo Específico 2: Fortalecer el capital social y fomentar la participación en la gestión ambiental.

Una de las principales debilidades señaladas fue la escasa participación colectiva en los proyectos ambientales, lo que fragmenta los esfuerzos institucionales. El capital social, entendido como la red de relaciones de confianza y colaboración, es esencial para generar cohesión en torno a propósitos comunes (Freeman, 1984; Gruenewald, 2004). La gestión ambiental escolar se fortalece cuando toda la comunidad educativa participa en acciones significativas.

Actividades:

- Implementar comités o grupos de trabajo ambientales en cada institución, integrando a docentes, estudiantes y padres de familia (Molano Niño, 2013).
- Fomentar actividades colaborativas como jornadas de limpieza, huertos escolares y proyectos de reciclaje que involucren a toda la comunidad (Sauvé, 2013).
- Organizar encuentros y foros de intercambio de experiencias para fortalecer la red de apoyo y colaboración entre instituciones y actores comunitarios (Freeman, 1984).

Objetivo Específico 3: Diseñar mecanismos de reconocimiento y liderazgo en educación ambiental

Los PRAE carecen en muchas ocasiones de visibilidad institucional, lo que reduce la motivación y el sentido de logro. Visibilizar y reconocer las buenas prácticas permite consolidar una cultura de liderazgo ambiental escolar, motivar a nuevos actores y replicar experiencias exitosas. Además, empoderar a docentes, estudiantes y familias como líderes ambientales fomenta el sentido de pertenencia y continuidad de las acciones (Molano, 2013; Tilbury, 1995).

Actividades:

- Diseñar campañas de difusión que resalten las buenas prácticas ambientales y los logros de las instituciones en la gestión de los PRAE (Rubio Mozos, 2020).
- Crear un sistema de premios o reconocimientos que valore el compromiso ambiental de los diferentes actores escolares (Carvalho de Sousa, 2014).
- Implementar programas de mentoría y liderazgo ambiental, en los que actores destacados asuman roles de coordinación y difusión (Tilbury, 1995).

Tabla 5

Propuesta del modelo de gerencia estratégica sostenible

Eje estratégico	Objetivo General	Objetivos específicos	Actividad
Ambiental	Fortalecer la contribución ambiental de los proyectos educativos mediante la implementación de prácticas sostenibles en la gestión de residuos y en el uso eficiente de los recursos.	Diseñar un sistema de registro y monitoreo ambiental.	• Capacitar a los docentes en herramientas digitales para registrar residuos y consumo de recursos. • Diseñar un registro estandarizado. • Evaluar periódicamente el sistema.
		Consolidar mecanismos de participación de la comunidad educativa en la gestión ambiental institucional.	• Organizar talleres participativos. • Crear comités ambientales. • Programar reuniones de seguimiento.
		Implementar protocolos de seguridad y salud en la gestión ambiental.	• Elaborar protocolos de manejo seguro de residuos. • Capacitar y realizar simulacros.

			• Realizar auditorías internas.
Eje estratégico	Objetivo General	Objetivos específicos	Actividad
Social	Fortalecer el componente social de la gestión ambiental institucional, promoviendo la participación, la conciencia ambiental y el liderazgo comunitario.	Caracterizar y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la educación ambiental.	• Realizar encuestas y entrevistas a la comunidad educativa. • Organizar campañas de sensibilización y charlas.
		Fortalecer el capital social y fomentar la participación en la gestión ambiental.	• Formar comités de gestión ambiental. • Realizar jornadas comunitarias como huertas o reciclaje. • Crear espacios de intercambio de experiencias.
		Diseñar mecanismos de reconocimiento y liderazgo en educación ambiental	• Diseñar campañas de visibilizarían de buenas prácticas. • Crear un sistema de premios. • Implementar programas de mentoría y liderazgo.

1.3 CONCLUSIONES

El Modelo de Gerencia Estratégica Sostenible presentado en este capítulo aporta una respuesta estructurada a las debilidades que suelen comprometer la continuidad de los PRAE: planificación discontinua, limitada cualificación del personal y evaluación insuficiente. Al asumir principios como visión integral, optimización de recursos, capacitación continua, participación y retroalimentación permanente, la propuesta desplaza la educación ambiental del plano episódico al nivel de política y cultura institucional.

La organización del modelo en tres ejes —ambiental, económico y social— permite equilibrar la gestión por resultados (registros, monitoreo y protocolos), la

sostenibilidad financiera (formación, financiamiento y alianzas) y la apropiación comunitaria (sensibilización, capital social, reconocimiento y liderazgo). Esta arquitectura favorece decisiones basadas en evidencia, corresponsabilidad y escalabilidad de las experiencias, alineando la acción escolar con los marcos de sostenibilidad y las políticas educativas vigentes. En síntesis, el capítulo propone una ruta aplicable y adaptable para fortalecer la efectividad de los PRAE y consolidar instituciones educativas públicas como actores activos en la transformación socioambiental del territorio.

REFERENCIAS

Alpuche de la Cruz, E., & Leines Cortez, L. L. (2025). La Teoría de los Stakeholders un análisis centrado en los grupos dentro de la organización y propuesta de un nuevo grupo. *Pensamiento Crítico UDF*.

Carvalho de Sousa, Alexandra. (2014). *Educación para el desarrollo sostenible: Investigación analítico-critica de los proyectos de Educación Ambiental del ayuntamiento de Valencia, España*.

Educación Ambiental: Política Nacional (2003).

Elkington, J. (1997). *The triple bottom line. Environmental management: Readings and cases*. *2*, 49–66.

Gamboa Aragundi, J. A., Salinas Herrera, L. J., Salcedo-Muñoz, V. E., & Núñez Guale, L. A. (2022). El Triple Bottom Line en las acciones de responsabilidad social Universitaria: Caso Universidad Técnica de Machala. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, *24*(2), 430–444. https://doi.org/10.36390/telos242.14

Gruenewald, D. A. (2004). *A Foucauldian Analysis of Environmental Education: Toward the Socioecological Challenge of the Earth Charter**.

Hernández Sampieri, Roberto., & Mendoza Torres, C. Paulina. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Educación.

Manzano Durán, O., Peñaranda Peñaranda, M. M., & Luna Quintero, J. C. (2021). Sostenibilidad y proyectos sostenibles: Estudio bibliométrico. *Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro*, *14*(14), 2–13. https://doi.org/10.22463/24221783.3160

Ministerio de educación Nacional. (2020). *MEN*. Sistema Educativo Colombiano. https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-231235.html?_noredirect=1

Molano Niño, A. C. (2013). *Concepciones y prácticas sobre educación ambiental de los docentes en las universidades de Bogotá. Implicaciones para los currículos de las facultades de educación*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid.

Montes de Oca Salcedo, J., & Pérez López, M. D. (2014). *Comparación de metodologías de gerencia de proyectos PRINCE2 yPMBOK5*. Universidad escuela de Administración de Negocios.

Mora-Ortiz, J. R. (2015). Los proyectos ambientales escolares. Herramientas de gestión ambiental. *Bitácora Urbano Territorial*, *25*(2), 67–74. https://doi.org/10.15446/bitacora.v2n25.39975

Moreno Hurtado, A. (2024). Enfoques de Trabajo en Gestión de Proyectos Aplicados a Pymes del Sector Industrial con Producción por Encargo en Colombia: Una revisión Literaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(3), 9479–9500. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12099

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. www.issuu.com/publicacionescepal/stacks

Office of Government Commerce. (2009). *Éxito en la gestión de proyectos con PRINCE2*. Managing successful projects with PRINCE2. The Stationery Office.

Palella Stracuzzi, S., & Martins Pestana, F. (2012). *metodología de la investigación cuantitativa* (Tercera Edición). Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Paredes Cabezas, M. del R. (2013). *La gestión de costos ambientales: una aproximación al desarrollo sostenible en el sector textil ecuatoriano* [Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos]. http://hdl.handle.net/10115/12128

Quintero Garzón, M. L. (2011). *Gestión sostenible integral: la responsabilidad social empresarial en la integración de los sistemas de gestión* [Tesis doctoral, Universitat Politécnica, Valencia.]. http://hdl.handle.net/10251/14993

Rubio Mozos, E. (2020). *Gestión Estratégica Sostenible y Agenda 2030: Propuesta ecosistémica con enfoque ecosófico para pymes hoteleras del Cuarto Sector* [Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos]. http://hdl.handle.net/10115/17508

Sauvé, L. (2013). Educación ambiental y ecociudadania. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista Científica*, 12–23.

Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Revisioning learning and change* (Totnes: Green Books for the Schumacher Society., Ed.; 6th ed.). https://www.researchgate.net/publication/289505456

Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, *13*(2), 139–153. https://doi.org/10.1080/13504620701295726

Suárez Cerón, E. (2023). *El cuidado del recurso hídrico en la Normal San Carlos de La Unión Nariño, a partir de su incorporación al Proyecto Ambiental Escolar-PRAE, mediante el diseño y ejecución de una propuesta basada en las competencias ciudadanas y el Aprendizaje Basado en Problemas-ABP*. [Tesis Doctoral]. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología.

Tamayo, M. (2006). *El proceso de la investigación científica* (Quinta Edición). Limusa.

Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, *1*(2), 195–212. https://doi.org/10.1080/1350462950010206

Vásquez Aguilar, J. (2021). *Integral sustainability model for the improvement of environmental and productive processes in small and medium enterprises* [Tesis Doctoral]. Pontificia Universidad Javeriana.

Vega Esquen, R. A. (2021). *Modelo de ciudad inteligente sostenible para la gestión de proyectos de inversión pública de la Municipalidad de Pátapo* [Maestría]. Universidad César Vallejo.

Yuni, J. Alberto., & Urbano, C. Ariel. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación.* (Vol. 2). Editorial Brujas.

Declaración conflictos de interés

No existe conflicto de interés

Financiamiento

No se contó con financiamiento

Aprobación de comité de ética

No se requirió experimentación, por lo cual no hubo revisión de comité de ética.

Declaración de responsabilidad autoral

Conceptualización: Martha Sofia Vargas Santana

Curación de datos: Carlos Alberto Severiche Sierra

Análisis formal: Carlos Alberto Severiche Sierra y Martha Sofia Vargas Santana

Investigación: Martha Sofia Vargas Santana

Metodología: Martha Sofia Vargas Santana

Validación: Carlos Alberto Severiche Sierra

Visualización: Carlos Alberto Severiche Sierra

Redacción (borrador original, corrección y edición): Carlos Alberto Severiche Sierra y Martha Sofia Vargas Santana

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Carlos Alberto Severiche Sierra y Martha Sofia Vargas Santana

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 978-628-97608-0-4
DOI: 10.69821/PLAGCIS.50.c82

Capítulo 4

Modelo de gestión de orientación escolar para la prevención de conductas de riesgo en estudiantes de bachillerato

Darly Andrea Acevedo Niño [1]

Carlos Alberto Severiche Sierra [2]

Edna Margarita Gómez Bustamante [3]

Zuleima Cogollo Milanes [4]

Recibido: 18 Dic. 2025 | Aceptado: 10 Mar. 2026 | Publicado: 20 Abr. 2026

[1]Psicóloga, Magister en Orientación Educativa Familiar, Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología – UMECIT, Ciudad de Panamá, Panamá. darlyacevedo.est@umecit.edu.pa; https://orcid.org/0009-0002-5260-4538

[2] 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). Grupo de Investigación MA.A.S. Docente de Planta de la Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias, Colombia. cseveriches@unicartagena.edu.co; https://orcid.org/0000-0001-7190-4849

[3] Enfermera, Magister en Enfermería, Doctora en Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación Cuidado a la Salud de los Colectivos. Docente de Planta de la Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias, Colombia.egomezb@unicartagena.edu.co; https://orcid.org/0000-0002-8951-7262

[4] Enfermera, Magister en Enfermería de Salud Mental, Magister en Salud Publica, Doctora en Salud Publica. Grupo de Investigación Cuidado a la Salud de los Colectivos. Docente de Planta de la Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias, Colombia. zcogollom@unicartagena.edu.co; https://orcid.org/0000-0003-3310-4052

Cómo citar:

Acevedo Niño, D. A., Severiche Sierra, C. A., Gómez Bustamante, E. M., & Cogollo Milanes, Z. (2026). Modelo de gestión de orientación escolar para la prevención de conductas de riesgo en estudiantes de bachillerato. In E. M. Gomez Bustamante, Z. Cogollo Milanes, & C. A. Severiche Sierra (Eds.), & (Ed.), *Hacia una educación pública de calidad: modelos de gestión para el desarrollo ambiental, académico y socioemocional* (pp. 95-124). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/PLAGCIS.50.c83

RESUMEN

Este capítulo presenta el Modelo de Gestión de Orientación Escolar para la prevención de conductas de riesgo en estudiantes de bachillerato. Se concibe como un esquema teórico-práctico, secuencial y articulado al PEI, que guía a las instituciones en el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de acciones orientadoras desde un enfoque preventivo y ecológico del desarrollo adolescente. La justificación parte de las transformaciones socioculturales y tecnológicas que reconfiguran la vida juvenil y demandan acompañamiento integral; también reconoce limitaciones frecuentes: debilidades en evaluación, acompañamiento interno insuficiente, percepción errónea de seguridad digital, necesidad de fortalecer el rol docente y el trabajo familia-escuela-comunidad, e incluso ausencia o insuficiencia de orientadores escolares. El modelo se sostiene en principios como integralidad, prevención proactiva, protagonismo estudiantil, inclusión, formación continua, confidencialidad, innovación con TIC y compromiso institucional. Operativamente se organiza en tres ejes: educativo (diagnósticos sistemáticos, atención temprana incluida la esfera digital, planeación institucional, talleres de resiliencia, autocuidado y toma de decisiones, y evaluación con indicadores y pre-post), familiar (diagnóstico del hogar, escuelas de familia, acompañamiento y seguimiento) y comunitario (mapeo de actores, alianzas interinstitucionales, protocolos de remisión y evaluación colaborativa). Con ello, se busca consolidar entornos escolares protectores y redes de apoyo sostenibles locales.

Palabras clave: Orientación escolar, Conductas de riesgo, Prevención proactiva, Ciudadanía digital, Redes comunitarias.

ABSTRACT

This chapter presents the School Guidance Management Model for the prevention of risky behaviors in high school students. It is conceived as a sequential, theoretical-practical framework, integrated with the Institutional Educational

Project (PEI), that guides institutions in the diagnosis, planning, implementation, and evaluation of guidance activities from a preventive and ecological perspective of adolescent development. The rationale stems from the sociocultural and technological transformations that are reshaping youth life and demanding comprehensive support; it also acknowledges common limitations: weaknesses in assessment, insufficient internal support, misperceptions of digital security, the need to strengthen the role of teachers and the collaboration between families, schools, and the community, and even the absence or insufficiency of school counselors. The model is based on principles such as comprehensiveness, proactive prevention, student empowerment, inclusion, ongoing professional development, confidentiality, innovation with ICT, and institutional commitment. Operationally, it is organized around three pillars: educational (systematic assessments, early intervention including the digital sphere, institutional planning, resilience, self-care, and decision-making workshops, and pre- and post-intervention evaluation using indicators), family (home assessments, family education programs, support, and follow-up), and community (stakeholder mapping, inter-institutional partnerships, referral protocols, and collaborative evaluation). The aim is to consolidate protective school environments and sustainable local support networks.

Keywords: School guidance, Risk behaviors, Proactive prevention, Digital citizenship, Community networks.

1.1 INTRODUCCIÓN

Las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas de las últimas décadas han modificado de manera profunda las formas en que los adolescentes se relacionan, construyen identidad, gestionan emociones y afrontan situaciones de riesgo. En este contexto, la escuela no puede limitar su función a lo estrictamente académico: requiere fortalecer su capacidad de acompañamiento integral, anticipando riesgos y promoviendo factores protectores dentro y fuera del aula.

Sin embargo, los procesos de orientación escolar suelen enfrentarse a obstáculos institucionales: insuficiencia de personal orientador, dificultades para articular la orientación con el PEI, debilidades en evaluación, y baja formalización de rutas internas y externas de atención, especialmente ante escenarios emergentes como la convivencia digital. Estas condiciones incrementan la probabilidad de respuestas reactivas, fragmentadas o tardías

En respuesta, este capítulo propone un Modelo de Gestión de Orientación Escolar para la Prevención de Conductas de Riesgo en Bachillerato, concebido como una ruta clara y adaptable para diagnosticar necesidades, planificar estrategias, intervenir tempranamente y evaluar resultados. El modelo organiza la acción orientadora en tres ejes —educativo, familiar y comunitario— con el fin de consolidar entornos escolares seguros, protectores y corresponsables.

1.2 DESARROLLO

1.2.1 Definición Conceptual del Modelo

El modelo se concibe como un esquema teórico-práctico estructurado que orienta, de manera secuencial, coherente y comprensible, la implementación de procesos de orientación educativa dentro de las instituciones educativas, con el objetivo de prevenir conductas de riesgo en estudiantes de bachillerato. Su diseño parte del reconocimiento de la orientación como un proceso sistémico, planificado y articulado con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que requiere no solo de

fases claramente definidas, sino también de condiciones institucionales y estrategias pedagógicas adecuadas para su sostenibilidad y efectividad.

Este modelo integra fases, ejes y áreas clave a través de ejes estratégicos que se fundamentan en un enfoque preventivo y ecológico del desarrollo adolescente a partir de los resultados de investigación. Su propósito central es mostrar herramientas concretas que permitan a los equipos de las instituciones educativas diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar acciones orientadoras desde una perspectiva integral, contextualizada y proactiva, basándose en autores y enfoques teóricos ampliamente reconocidos y validados en el campo de la orientación educativa y las conductas de riesgo en estudiantes de bachillerato y que se han desarrollado en los capítulos previos, siendo los más relevantes los siguientes:

- Bisquerra y Álvarez (2018): Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos (2ª ed.).

- Cobos (2022): Manual de orientación educativa: Teoría y práctica.

- Ministerio de Educación Nacional (2021): Plan Nacional de Orientación Escolar.

- López et al (2019): Nuevas estrategias de mediación parental en el uso de las redes sociales por adolescentes.

- Corona y Peralta (2011): Prevención de Conductas de Riesgo.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia et al. (2017): Guía de Sensibilización sobre la Convivencia digital.

- Kaïm (2022): Prevención de conductas de riesgo.

- Reinoza y Escobar (2017) Narrativa de una víctima de acoso cibernético: una mirada desde el enfoque ecológico de Urie Bronfenbrenner.

- Avilés (2018). Educar en las redes sociales. Programa preventivo PRIRES.

1.2.2 Alcance

La propuesta “Modelo de Gestión de Orientación Educativa para la Prevención de Conductas de Riesgo en Estudiantes de Bachillerato” tiene como alcance la sistematización de un marco organizado y claro para la prevención de estas conductas, a través una ruta bien definida para orientar las estrategias y decisiones, asegurando una secuencia lógica y coherente en las actividades de intervención (Cobos, 2022), respaldadas por el compromiso institucional, que garantice la alineación de todos los actores involucrados en el proceso educativo, desde los docentes hasta las familias y la comunidad como agentes de la orientación (Bisquerra y Álvarez, 2018).

El éxito de este modelo depende del establecimiento de responsabilidades claras, su articulación con el PEI y una voluntad institucional firme, a través de la coordinación efectiva entre los distintos roles del sistema educativo, en línea con las condiciones necesarias para la orientación escolar (Bisquerra y Álvarez, 2018), y el Plan Nacional de Orientación Escolar definido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2021). Asimismo, se requiere que los recursos, tanto humanos como materiales, sean asignados y utilizados de manera adecuada para fortalecer las acciones propuestas (De la Guardia, 2023), reconociendo además que, en línea con la Resolución 3842 de 2022 del Ministerio de Educación Nacional, los docentes de aula son agentes clave en las acciones de orientación en pro del bienestar de los estudiantes.

Por ello, es necesario construir un entorno colaborativo que no solo involucre a las familias, sino también a otros actores clave, como las autoridades locales y organismos externos, para asegurar una acción conjunta en la prevención de conductas de riesgo, apuntándole a una estrategia de prevención integral que trascienda el entorno escolar.

1.2.3 Justificación

Las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que caracterizan la realidad actual han generado cambios significativos (Tahull, 2025), especialmente en la forma en que los adolescentes se relacionan, gestionan sus emociones y enfrentan situaciones de riesgo. La escuela, como institución socializadora, no puede permanecer al margen de estas dinámicas, y requiere fortalecer su capacidad para acompañar de forma integral a los estudiantes, más allá de los aprendizajes académicos (Tahull, 2025), lo cual implica consolidar estrategias de orientación que contribuyan a la formación personal, a la construcción de entornos protectores y a la prevención de conductas de riesgo a través de una guía adecuada que responda a sus necesidades y características particulares (Rodríguez y Gallardo, 2020).

En esta línea, la orientación educativa se configura como una herramienta fundamental (Tahull, 2025). Sin embargo, pese a que los resultados de la presente investigación evidencian avances importantes en algunos aspectos de la gestión de la orientación, también revelan limitaciones que afectan su impacto: la importancia de mejorar los procesos de evaluación y costes, la necesidad de fortalecer el acompañamiento directo e interno, el reconocimiento del papel del docente como agente preventivo, la percepción – posiblemente errónea- de seguridad en entornos digitales por parte del estudiantado, la necesidad de fortalecer el trabajo conjunto familia/escuela/comunidad y de profundizar en estrategias que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre su rol personal en la prevención de conductas de riesgo.

A estos aspectos se suma el hecho de que muchas instituciones no cuentan con un orientador escolar o no logran integrar de manera efectiva su labor al proyecto educativo por diferentes razones, una de ellas, porque no hay un equilibro entre el número de estudiantes y la cantidad de orientadores asignados (Torres, 2021). En este marco, el modelo de gestión de orientación educativa para la prevención de conductas de riesgo en estudiantes de bachillerato se justifica como una respuesta concreta a los desafíos identificados en el proceso investigativo,

consolidándose como una propuesta que busca fortalecer la acción orientadora en las instituciones educativas.

Este modelo permite establecer lineamientos claros, flexibles y adaptables a contextos diversos, incluso aquellos donde no se cuenta con un docente orientador, brindando herramientas concretas para que docentes, directivos, familias y comunidad asuman un rol activo en la prevención desde una mirada formativa, proactiva y corresponsable

1.2.4 Principios

Se plantea un modelo que contribuya a fortalecer la labor orientadora dentro de las instituciones educativas, permitiendo su consolidación como un componente esencial en la prevención de conductas de riesgo. Esta propuesta busca desarrollarse a partir de metas claras, alcanzables y evaluables a corto y mediano plazo, que se integren de manera efectiva al quehacer institucional y se traduzcan en acciones concretas dentro del entorno escolar.

El modelo parte del reconocimiento de la diversidad de contextos y realidades que atraviesan los estudiantes de bachillerato, por lo que incorpora una mirada sensible a las particularidades de cada comunidad educativa, promoviendo estrategias que respondan a sus necesidades específicas. Así, se busca avanzar hacia una implementación coherente con los lineamientos institucionales, fomentando una cultura de prevención, corresponsabilidad y acompañamiento continuo.

En concordancia, el modelo se fundamenta en los siguientes principios:

Enfoque Integral y Holístico: Reconoce que las conductas de riesgo no se deben solo a factores individuales, sino que están influenciadas por el contexto social, familiar y escolar. El modelo debe ofrecer intervenciones que consideren a los estudiantes en su totalidad y que involucren a todos los actores relevantes: docentes, familia, servicios de salud, y la comunidad.

Prevención proactiva: El modelo tiene un enfoque preventivo más que reactivo. Esto significa identificar los factores de riesgo antes de que se materialicen en conductas problemáticas. La intervención debe buscar evitar problemas futuros, no solo remediar los ya existentes.

Protagonismo estudiantil: Los estudiantes deben ser actores activos en su propio proceso de aprendizaje y desarrollo. El modelo debe promover la participación estudiantil en las actividades de orientación y prevención, garantizando que sus voces sean escuchadas y que se promueva su autonomía en la toma de decisiones a través de la autocomprensión, el autocuidado y el empoderamiento.

Inclusión y Diversidad: Cada estudiante es único, con diferentes contextos y necesidades. El modelo debe ser inclusivo, adaptándose a las diversas realidades culturales, sociales y emocionales de los estudiantes, garantizando un acceso equitativo a los recursos y apoyos necesarios.

Colaboración Interinstitucional: El modelo debe promover la colaboración entre diferentes actores: el equipo educativo, los servicios de salud, los padres y las comunidades locales. Establecer alianzas estratégicas con instituciones externas garantizará un enfoque más robusto y completo para abordar los riesgos.

Formación Continua: El éxito del modelo depende de la capacidad del equipo docente y de orientación. Es esencial que haya un compromiso con la formación continua y la actualización en temas de salud mental, prevención de riesgos, y manejo de conductas de riesgo.

Evaluación y Retroalimentación Constante: El modelo debe incorporar mecanismos de evaluación que permitan medir la efectividad de las intervenciones. Esto incluye la evaluación continua del impacto de las acciones, el análisis de las necesidades cambiantes de los estudiantes, y la retroalimentación tanto de estudiantes como de los educadores.

Confianza y confidencialidad: Para que los estudiantes se abran y participen activamente en los programas de orientación, es fundamental crear un ambiente

de confianza. El respeto a la confidencialidad es crucial para que los estudiantes se sientan seguros al compartir sus inquietudes y emociones.

Conciencia social: El modelo debe promover una cultura de sensibilización en toda la comunidad escolar, abordando los mitos y estigmas sobre la salud mental y las conductas de riesgo. Fomentar una conciencia colectiva sobre la importancia del bienestar emocional y mental, tanto para estudiantes como para docentes y familias, ayuda a reducir el estigma y fomenta un entorno más abierto y comprensivo.

Innovación y uso de TICs: Dado el contexto digital actual, el modelo debe integrar el uso de tecnologías en las intervenciones, utilizando plataformas digitales. Las tecnologías pueden ser herramientas efectivas para llegar a más estudiantes y proporcionarles recursos en tiempo real.

Compromiso Institucional: La implementación efectiva del modelo requiere que las instituciones educativas asuman con decisión su responsabilidad en la prevención de conductas de riesgo.

Corresponsabilidad Familiar: El modelo promueve la participación de madres, padres y cuidadores en los procesos de orientación, reconociéndolos como aliados clave en la formación integral del estudiante.

1.2.5 Modelo Propuesto

El objetivo general del modelo propuesto es proporcionar un marco de referencia a las Instituciones Educativas para la prevención proactiva y corresponsable de conductas de riesgo en estudiantes de bachillerato a través de la articulación de prácticas y actores clave en el marco de la orientación, consolidando entornos escolares seguros y protectores. Para alcanzar este objetivo, la gestión de orientación se estructura en tres ejes estratégicos: el eje educativo, el eje familiar y el eje comunitario; cada uno de ellos cuenta con objetivos específicos que

abordan los elementos más relevantes identificados en los resultados de la investigación. Las metas de cada eje son las siguientes:

El eje educativo tiene como objetivo promover un entorno educativo proactivo mediante el establecimiento de lineamientos y acciones alineadas con el PEI para la prevención de conductas de riesgo a través del fomento de habilidades personales de los estudiantes asegurando un ambiente escolar seguro, protector y proactivo en la intervención. Para ello se consideran los siguientes objetivos específicos:

1. Implementar herramientas para el diagnóstico continuo de las necesidades y riesgos presentes en la comunidad educativa como punto de partida para las acciones de prevención.

2. Establecer estrategias de atención directa e interna para la identificación temprana y prevención de conductas de riesgo incluyendo las relacionadas con el entorno digital.

3. Garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo de la acción orientadora desde los procesos de planeación institucional.

4. Desarrollar en los estudiantes habilidades clave como la resiliencia, el autocuidado y la toma de decisiones en el marco de la prevención de conductas de riesgo.

5. Evaluar de forma periódica el impacto de las estrategias implementadas, asegurando que los resultados sean medibles y ajustables a las necesidades identificadas.

El propósito del eje familiar es potenciar la participación de las familias en la prevención de conductas de riesgo a través de la consolidación de la alianza familia-escuela y el fortalecimiento de habilidades parentales para la creación de entornos seguros y protectores en el hogar. Para lograrlo es necesario:

1. Involucrar a las familias en los procesos de diagnóstico y análisis del contexto, identificando factores de riesgo en el hogar.

2. Fortalecer el compromiso de las familias en las acciones de prevención a través de la incorporación de estrategias de apoyo, formación y colaboración.

3. Evaluar el impacto de las acciones implementadas con las familias dentro y fuera de la institución educativa, mediante herramientas de seguimiento y retroalimentación.

El eje comunitario se orienta al establecimiento de redes de apoyo y colaboración con actores comunitarios clave, optimizando recursos y acciones conjuntas que contribuyan a la prevención de conductas de riesgo y fortalezcan entornos seguros y protectores fuera de la Institución Educativa. Para lograrlo se establecen los siguientes objetivos:

1. Realizar un diagnóstico comunitario para la identificación de actores, recursos y necesidades del contexto.

2. Establecer alianzas estratégicas con actores comunitarios clave que incorpore acciones conjuntas de prevención dentro y fuera de la Institución Educativa.

3. Diseñar criterios y procedimientos institucionales para la remisión oportuna y adecuada de estudiantes a entidades externas garantizando el acompañamiento y seguimiento desde la escuela en articulación con los actores comunitarios.

4. Evaluar de manera continua las alianzas y actividades comunitarias utilizando herramientas colaborativas para medir el impacto y efectividad de las acciones implementadas

1.2.6 Eje Educativo

Este eje estratégico orienta el fortalecimiento de capacidades institucionales y formativas en el ámbito escolar, con énfasis en la identificación de necesidades, la intervención oportuna y la promoción de habilidades personales en los estudiantes. Su propósito es consolidar un marco de acción preventiva desde el ámbito educativo (Avilés, 2018; Bisquerra y Álvarez, 2018), articulado a los procesos institucionales, que permita abordar de manera integral los factores de

riesgo a partir del área de evaluación “individuo” (Corona y Peralta, 2011; Ballesta et al., 2017), con la participación de todos los actores de la orientación (docentes, directivos, docente orientador), reconociendo a la escuela como un entorno protector para la prevención de conductas de riesgo.

a) Implementar herramientas para el diagnóstico continuo de las necesidades y riesgos presentes en la comunidad educativa como punto de partida para las acciones de prevención.

Los diagnósticos sistemáticos permiten identificar los riesgos y necesidades particulares de cada institución y es la piedra angular para cualquier acción en orientación escolar (Cobos, 2022; Bisquerra y Álvarez, 2018). La falta de información puede limitar la posibilidad de tomar decisiones basadas en evidencia, lo que genera acciones preventivas desarticuladas, poco pertinentes o reactivas (más que proactivas). El diseño e implementación de herramientas diagnósticas permitirá direccionar las intervenciones y priorizar recursos de manera estratégica.

b) Establecer estrategias de atención directa e interna para la identificación temprana y prevención de conductas de riesgo, incluyendo las relacionadas con el entorno digital.

En línea con el modelo por programas definido por Bisquerra y Álvarez (2018), la acción oportuna ante las conductas de riesgo requiere de una intervención directa (sin intermediarios) dando prioridad a la atención por parte de los miembros de la comunidad educativa (docentes). Los resultados sugieren que éstos son elementos que deben fortalecerse, por lo que podría decirse que es necesario establecer estrategias para aumentar la capacidad institucional instalada que mantenga la responsabilidad institucional y disminuya las demoras o desconexiones en el acompañamiento favoreciendo la capacidad protectora de la escuela como entorno inmediato.

c) Garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo de la acción orientadora desde los procesos de planeación institucional.

Las acciones desarticuladas en orientación escolar y las dificultades relacionadas con la asignación de recursos para dichas acciones pueden dar cuenta de una escasa vinculación entre la gestión de orientación y la gestión institucional, lo que puede debilitar el alcance, permanencia y legitimidad de las acciones preventivas. Lo anterior requiere de la inclusión de ciertas condiciones iniciales en los procesos de planeación, articulando las acciones al PEI (Ministerio de Educación Nacional, 2022), consolidando una cultura institucional que reconozca la orientación como eje transversal, asignando recursos, tiempos y responsabilidades concretas, incluyendo por supuesto, formación y cualificación docente.

d) Desarrollar en los estudiantes habilidades clave como la resiliencia, el autocuidado y la toma de decisiones en el marco de la prevención de conductas de riesgo.

Es fundamental precisar que, según los hallazgos, los elementos que requieren mayor fortalecimiento son aquellos relacionados con el área de evaluación "individuo", reconociendo que es indispensable el fomento de capacidades que están directamente relacionadas con la prevención y afrontamiento de situaciones de riesgo en línea con la teoría de la protección y resiliencia (Corona y Peralta, 2021). Esto implica desarrollar acciones específicas en este marco, haciendo énfasis en las intervenciones grupales a través de procesos formativos que promuevan la autonomía, la reflexión crítica y el bienestar emocional desde un enfoque preventivo (Avilés, 2018).

e) Evaluar de forma periódica el impacto de las estrategias implementadas, asegurando que los resultados sean medibles y ajustables a las necesidades identificadas.

Uno de los aspectos que requieren mayor fortalecimiento en los procesos de gestión de la orientación escolar tienen que ver con la evaluación, por lo que no se logra valorar de manera objetiva la efectividad de las acciones preventivas, lo cual aumenta el riesgo de que las estrategias tiendan a mantenerse aun estando desactualizadas. Es fundamental desarrollar procesos de evaluación continua que

permitan realizar ajustes oportunos y tomar decisiones informadas frente a las acciones propuestas, visibilizando así el impacto real de las mismas, lo cual implica, además, una evaluación participativa y cuyos resultados sean conocidos por los destinatarios de las intervenciones (Bisquerra y Álvarez, 2018).

Tabla 6

Eje Educativo

Eje estratégico	Objetivo general	Objetivos específicos	Actividad
Educativo	Promover un entorno educativo proactivo mediante el establecimiento de lineamientos y acciones alineadas con el PEI para la prevención de conductas de riesgo a través del fomento de habilidades personales de los estudiantes asegurando un ambiente escolar seguro, protector y proactivo en la intervención.	Implementar herramientas para el diagnóstico continuo de las necesidades y riesgos presentes en la comunidad educativa como punto de partida para las acciones de prevención.	Diseño de instrumentos diagnósticos (encuestas, guion de grupo focal, guion de entrevistas) dirigidos a estudiantes y docentes.
			Aplicación de instrumentos diagnósticos (encuestas, grupos focales, entrevistas) apoyados de técnicas como Philips 6:6, árbol de problemas, lluvia de ideas, colcha de retazos.
			Revisión de casos atendidos e identificación de problemáticas comunes.
			Sistematización y análisis de la información para la priorización de necesidades y riesgos.
		Establecer estrategias de atención directa e interna para la identificación temprana y prevención de conductas de riesgo, incluyendo las	Conformación del equipo de orientación escolar y/o bienestar.
			Formación y capacitación para docentes en primeros auxilios psicológicos, identificación de signos de alarma.

		relacionadas con el entorno digital.	Diseñar canales internos y seguros para la solicitud de atención en orientación.
			Alfabetización digital a docentes y equipo directivo.
		Garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo de la acción orientadora desde los procesos de planeación institucional.	Inclusión la gestión de orientación escolar como una tarea prioritaria de la I.E.
			Asignación de recursos humanos y financieros suficientes para las acciones de orientación escolar.
			Definición de responsabilidades claras de actores institucionales en las tareas de orientación escolar.
			Inclusión clara y prioritaria las acciones de orientación escolar en el Plan operativo anual y calendario institucional.
		Desarrollar en los estudiantes habilidades clave como la resiliencia, el autocuidado y la toma de decisiones en el marco de la prevención de conductas de riesgo.	Diseño de un ciclo de talleres sobre resiliencia, habilidades socioemocionales, autocuidado y toma de decisiones.
			Incorporación de módulos sobre ciudadanía digital y manejo de redes sociales en los planes de aula de algunas asignaturas.
			Realización de campañas de sensibilización sobre riesgos comunes en estas edades, lideradas

			por los docentes de aula.
			Integración de contenidos de prevención en los proyectos pedagógicos transversales.
			Incorporación de estrategia “3 minutos para cuidar(nos)” al iniciar la jornada escolar.
		Evaluar de forma periódica el impacto de las estrategias implementadas, asegurando que los resultados sean medibles y ajustables a las necesidades identificadas.	Definición de indicadores de impacto por las líneas de acción preventiva priorizadas.
			Diseño y aplicación de instrumentos de recolección de información pre-postest.
			Diseño y aplicación de instrumentos de seguimiento (diarios de campo, observación).
			Análisis de resultados y toma de decisiones.
			Socialización de resultados con la comunidad educativa.

1.2.7 Eje Familiar

Este eje estratégico reconoce el papel fundamental que desempeñan las familias en la construcción de entornos protectores y en la prevención de conductas de riesgo en los estudiantes de bachillerato (Corona y Peralta, 2021). Por ello, el modelo implica una articulación entre la familia y la escuela, así como el fortalecimiento de las competencias parentales frente a las problemáticas que enfrentan los estudiantes (Martín, 2021; López et al., 2019). Por ello, se propone un trabajo corresponsable que potencie el vínculo familia-escuela y promueva espacios de formación, acompañamiento y evaluación continua, en el marco de una cultura preventiva.

a) Involucrar a las familias en los procesos de diagnóstico y análisis del contexto, identificando factores de riesgo en el hogar.

Comprendiendo que las acciones orientadoras deben partir del análisis del contexto y la identificación de necesidades, es fundamental involucrar a las familias en los procesos de diagnóstico, reconociendo que, en muchas ocasiones, factores de riesgo y aspectos a tener en cuenta para la prevención de conductas de riesgo provienen del contexto familiar (Corona y Peralta, 2011). Lo anterior implica establecer espacios de reflexión conjunta a través de herramientas diagnósticas claras y participativas.

b) Fortalecer el compromiso de las familias en las acciones de prevención a través de la incorporación de estrategias de apoyo, formación y colaboración

La familia es el eje central de la formación de los más jóvenes y debe ser un agente corresponsable en constante articulación con las Instituciones Educativas, quienes a su vez deben incorporar en su actuar elementos de formación a las familias, buscando fortalecer capacidades, desarrollar espacios de alfabetización y brindar pautas para la prevención desde el hogar (Ministerio de Educación Nacional, 2021). Esto implica que se implementen espacios de formación continua a través de escuelas de familia, encuentros de padres, convivencias familiares, entre otros, que favorezcan la alianza familia-escuela (Ministerio de Educación Nacional, 2022b), y propicien nuevas formas de relacionamiento en el hogar, manteniéndose informados sobre los riesgos a los que se exponen los adolescentes en la actualidad (Martín, 2021).

c) Evaluar el impacto de las acciones implementadas con las familias dentro y fuera de la institución educativa, mediante herramientas de seguimiento y retroalimentación.

Reconociendo la necesidad de fortalecer los procesos de evaluación, es fundamental que en ellos se de participación a las familias, realizando un seguimiento continuo al impacto de las acciones desarrolladas con sus miembros y

la incorporación de prácticas preventivas en el hogar, lo que implica un proceso sistemático, participativo e integral.

Tabla 7

Eje Familiar

Eje estratégico	Objetivo general	Objetivos específicos	Actividad
Familiar	Potenciar la participación de las familias en la prevención de conductas de riesgo a través de la consolidación de la alianza familia-escuela y el fortalecimiento de habilidades parentales para la creación de entornos seguros y protectores en el hogar.	Involucrar a las familias en los procesos de diagnóstico y análisis del contexto, identificando factores de riesgo en el hogar.	Diseño y aplicación de encuestas y grupos focales a padres/madres/cuidadores.
			Diseño de mapas de riesgo familiares.
			Priorización de necesidades y riesgos en el contexto familiar a través de la contrastación de los resultados de familias/docentes/estudiantes.
		Fortalecer el compromiso de las familias en las acciones de prevención a través de la incorporación de estrategias de apoyo, formación y colaboración.	Implementación de un ciclo de formación para familias a través de las escuelas de familia (Mínimo 4 al año).
			Incorporación de la estrategia “conexión en familia” para el desarrollo de tareas específicas en el hogar.
			Vinculación de las familias a las campañas preventivas como promotores y líderes.
		Evaluar el impacto de las acciones implementadas con las familias dentro y fuera de la institución educativa, mediante herramientas de seguimiento y retroalimentación.	Diseño y diligenciamiento de rúbrica de participación familiar para definir el nivel de vinculación y compromiso de las familias durante el año escolar.
			Aplicación de encuestas de percepción a familias.
			Creación de bitácoras familiares.
			Sistematización y análisis de resultados para la toma de decisiones.

1.2.8 Eje Comunitario

El eje comunitario se centra en fortalecer los vínculos y la colaboración entre la institución educativa y la comunidad en la que se circunscribe, reconociendo la importancia de un trabajo conjunto no solo con las familias, sino también con organizaciones locales y otros actores externos considerando a todos como agentes de la orientación (Bisquerra y Álvarez, 2018). Por ello, es fundamental construir redes de apoyo sólidas y dinámicas que potencien la prevención de conductas de riesgo y promuevan ambientes seguros y protectores para los estudiantes más allá de la escuela.

a) Realizar un diagnóstico comunitario para la identificación de actores, recursos y necesidades del contexto.

Cada comunidad y entorno social posee ofertas de servicios, actores y recursos distintos. Como parte del análisis del contexto y la identificación de necesidades es fundamental reconocer con precisión con qué recursos cuenta la comunidad en específico de la que forma parte la comunidad educativa y que puede apoyar las acciones preventivas que se desarrollan dentro de las Instituciones. Esta información permitirá orientar las acciones de manera pertinente y estratégica, favoreciendo la integración y coordinación de esfuerzos.

b) Establecer alianzas estratégicas con actores comunitarios clave que incorpore acciones conjuntas de prevención dentro y fuera de la Institución Educativa.

Los sectores salud y protección que conforman las rutas de atención, establecen por sí mismos acciones orientadas a la prevención de conductas de riesgo; además, servicios de actores comunitarios y/o social, alcaldías, instituciones privadas, entre otros, se convierten en factores protectores fundamentales que enriquecen los procesos que se desarrollan desde otros frentes (Corona y Peralta, 2011). Por ello, el establecimiento de alianzas estratégicas y la articulación para el desarrollo de acciones, fortalece las capacidades de prevención y atención, generando un

trabajo coordinado que permita dar respuesta integral a los factores de riesgo y necesidades de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

c) Diseñar criterios y procedimientos institucionales para la remisión oportuna y adecuada de estudiantes a entidades externas garantizando el acompañamiento y seguimiento desde la escuela en articulación con los actores comunitarios.

Las alianzas y articulación con actores comunitarios e instituciones deben tener un horizonte claro y procedimientos que favorezcan el seguimiento y acompañamiento de las acciones en el marco de la gestión de orientación escolar. Por ello, la elaboración de protocolos, formatos y rutas claras favorecerán la intervención ágil, continua, oportuna e integral.

d) Evaluar de manera continua las alianzas y actividades comunitarias utilizando herramientas colaborativas para medir el impacto y efectividad de las acciones implementadas.

Las acciones propuestas en este eje, así como en los anteriores que conforman el modelo deben ser evaluadas a través de herramientas participativas (Bisquerra y Álvarez, 2018), con el fin de reconocer si los procedimientos y estrategias conjuntas están siendo efectivos o no, para tomar decisiones informadas entre todos los actores y definir formas de articulación más organizadas y que generen el impacto esperado.

Tabla 8

Eje Comunitario

Eje estratégico	Objetivo general	Objetivos específicos	Actividad
Comunitario	Establecer redes de apoyo y colaboración con actores comunitarios clave, optimizando recursos y acciones conjuntas que contribuyan a la prevención de conductas de riesgo y fortalezcan entornos seguros y protectores fuera de la Institución Educativa.	Realizar un diagnóstico comunitario para la identificación de actores, recursos y necesidades del contexto.	Realización de mapeo de actores enmarcado en las líneas de prevención priorizadas que incluya actor, servicio que oferta, forma de vinculación.
			Aplicación de encuestas a representantes de la comunidad para identificar percepciones y necesidades.
		Establecer alianzas estratégicas con actores comunitarios clave que incorpore acciones conjuntas de prevención dentro y fuera de la Institución Educativa.	Mesas de trabajo para definición de planes de acción en línea con la priorización y el mapeo realizado.
			Firma de convenios y alianzas interinstitucionales.
			Definición de acciones específicas: talleres, campañas, charlas, ofertas de servicios, entre otros.
		Diseñar criterios y procedimientos institucionales para la remisión oportuna y adecuada de estudiantes a entidades externas garantizando el acompañamiento y seguimiento desde la escuela en articulación con los actores comunitarios.	Elaboración y/o actualización de protocolos claros y estandarizados para la remisión de casos.
			Implementación de un sistema de seguimiento a remisiones para asegurar el acompañamiento continuo.

		Evaluar de manera continua las alianzas y actividades comunitarias utilizando herramientas colaborativas para medir el impacto y efectividad de las acciones implementadas.	Grupos y reuniones de trabajo interinstitucional para el seguimiento a las alianzas y convenios.
			Aplicación de encuestas de percepción de las alianzas a los beneficiarios de los servicios.
			Implementación de un sistema digital eficaz para el registro y seguimiento de casos remitidos.

1.3 CONCLUSIONES

El Modelo de Gestión de Orientación Escolar desarrollado en este capítulo aporta una respuesta estructurada a los desafíos que limitan la prevención de conductas de riesgo en bachillerato. Al concebir la orientación como proceso sistémico y planificado, articulado al PEI, el modelo permite pasar de intervenciones aisladas a una gestión preventiva basada en diagnóstico, atención oportuna y evaluación periódica con indicadores e instrumentos de seguimiento.

Su fortaleza principal radica en la integración de tres ejes complementarios. El eje educativo prioriza la identificación temprana de riesgos —incluidos los vinculados al entorno digital—, el fortalecimiento de habilidades personales (resiliencia, autocuidado y toma de decisiones) y la incorporación explícita de acciones de orientación en la planeación institucional. El eje familiar consolida la alianza familia-escuela mediante diagnóstico, formación y seguimiento, reconociendo a madres, padres y cuidadores como agentes protectores. El eje comunitario amplía el alcance de la prevención a través de mapeo de actores, alianzas interinstitucionales, protocolos de remisión y evaluación colaborativa del impacto.

Este capítulo sostiene que la eficacia del modelo depende del compromiso institucional, la formación continua, la confidencialidad y la retroalimentación

constante, condiciones que permiten sostener redes de apoyo y entornos protectores para el bienestar adolescente.

REFERENCIAS

Avilés, J. (2018). *Educar en las redes sociales. Programa preventivo PRIRES*. Editorial Desclée de Brower. https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/127682

Ballesta, F., Lozano, J., Cerezo, M. y Castillo, I. (2021). Participación en las Redes Sociales del Alumnado de Educación Secundaria. *Educación XX1, 24*(1), 141-162. https://doi.org/10.5944/educXX1.26844

Bisquerra, R. y Álvarez, M. (2018*). Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos* (2ª ed.). Wolters Kluwer España. https://051021h1y-y-https-elibro-net.umecit.metaproxy.org/es/ereader/umecit/63186?page=78

Cobos, A. (2022). *Manual de orientación educativa: teoría y práctica de la psicopedagogía*. Narcea Ediciones. https://051023e1n-y-https-elibro-net.umecit.metaproxy.org/es/ereader/umecit/219654

Corona, F. y Peralta, E. (2011). Prevención de Conductas de Riesgo. *Rev. Med. Clin. Condes, 22*(1), 68-75. https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-articulo-prevencion-conductas-riesgo-S0716864011703947

De la Guardia, A. (2023). *¿Hacia dónde se dirige la orientación educativa? Conversaciones y análisis del presente y futuro de la orientación en Canarias* [Tesis de doctorado]. Universidad de La Laguna. https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y Faro Digital (2017). *Guía de Sensibilización sobre la Convivencia digital*. https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-Guia_ConvivenciaDigital_ABRIL2017.pdf

Kaïm, E. (2022). *Prevención de conductas de riesgo*. IURE Editores. https://051023fbf-y-https-elibro-net.umecit.metaproxy.org/es/ereader/umecit/205707?as_all=CONDUCTAS__DE__RIESGO&as_all_op=unaccent__icontains&prev=as

López, M., Martínez, E. y García, C. (2019). Nuevas estrategias de mediación parental en el uso de las redes sociales por adolescentes. *El profesional de la información, 28*(5), 1-11. https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep.23

Martín, J. (2021). *La Familia y la Red de Iguales como Factores de Protección y Riesgo en la Cibervictimización* [Tesis de doctorado]. Universidad de Córdoba. https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/21447

Ministerio de Educación Nacional (2021). *Plan Nacional de Orientación Escolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-407341_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2022b). *Orientaciones Técnicas Alianza Familia - Escuela por el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-02/Orientaciones-tecnicas-alianza-familia-escuela.pdf

Reinoza, M., y Escobar, M. (2017). Narrativa de una víctima de acoso cibernético: una mirada desde el enfoque ecológico de Urie Bronfenbrenner. *REIRE, 10*(2), 15-33. http://doi.org/10.1344/reire2017.10.217040

Resolución 3842 de 2022 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones. 18 de marzo de 2022.

Rodríguez, N. y Gallardo, K. (2020). El bienestar y la orientación educativa enfocados en las nuevas generaciones. *REOP -Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía, 31*(2), 7–18. https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27982

Tahull, J. (2025). Orientación educativa en la sociedad posmoderna: estrategias para navegar en la complejidad y la incertidumbre. *Revista Internacional De Desarrollo Humano Y Sostenibilidad, 2*(1), 117-133. https://doi.org/10.51660/ridhs21253

Torres, G. (2021). Reflexión sobre los antecedentes y retos de la orientación escolar en Colombia. *Praxis Pedagógica, 21*(29), 5-27. http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.29.2021.5-27.

Declaración conflictos de interés

No existe conflicto de interés

Financiamiento

No se contó con financiamiento

Aprobación de comité de ética

No se requirió experimentación, por lo cual no hubo revisión de comité de ética.

Declaración de responsabilidad autoral

Conceptualización: Darly Andrea Acevedo Niño
Curación de datos: Carlos Alberto Severiche Sierra
Análisis formal: Zuleima Cogollo Milanes
Investigación: Edna Margarita Gómez Bustamante
Metodología: Carlos Alberto Severiche Sierra
Gestión del proyecto: Darly Andrea Acevedo Niño
Recursos: Carlos Alberto Severiche Sierra
Software: Darly Andrea Acevedo Niño
Supervisión: Eduardo Zúñiga Campos
Validación: Carlos Alberto Severiche Sierra
Visualización: Zuleima Cogollo Milanes
Redacción (borrador original, corrección y edición): Darly Andrea Acevedo Niño

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Darly Andrea Acevedo Niño, Carlos Alberto Severiche Sierra, Edna Margarita Gómez Bustamante y Zuleima Cogollo Milanes

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 978-628-97608-0-4
DOI: 10.69821/PLAGCIS.50.c83

Capítulo 5

Modelo de fortalecimiento de competencias socioemocionales para la gestión del desempeño académico en educación media

William Alberto Cisneros Ordóñez [1]

Carlos Alberto Severiche Sierra [2]

Edna Margarita Gómez Bustamante [3]

Zuleima Cogollo Milanes [4]

Recibido: 18 Dic. 2025 | Aceptado: 10 Mar. 2026 | Publicado: 20 Abr. 2026

[1] Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología, Panamá. williamcisneros.est@umecit.edu.pa; https://orcid.org/0009-0009-4670-5851

[2] 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). Grupo de Investigación MA.A.S. Docente de Planta de la Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias, Colombia.cseveriches@unicartagena.edu.co; https://orcid.org/0000-0001-7190-4849

[3] Enfermera, Magister en Enfermería, Doctora en Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación Cuidado a la Salud de los Colectivos. Docente de Planta de la Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias, Colombia. egomezb@unicartagena.edu.co; https://orcid.org/0000-0002-8951-7262

[4] Enfermera, Magister en Enfermería de Salud Mental, Magister en Salud Publica, Doctora en Salud Publica. Grupo de Investigación Cuidado a la Salud de los Colectivos. Docente de Planta de la Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias, Colombia. zcogollom@unicartagena.edu.co; https://orcid.org/0000-0003-3310-4052

Cómo citar

Cisneros Ordóñez, W. A., Severiche Sierra, C. A., Gómez Bustamante, E. M., & Cogollo Milanes, Z. (2026). Modelo de fortalecimiento de competencias socioemocionales para la gestión del desempeño académico en educación media. In E. M. Gomez Bustamante, Z. Cogollo Milanes, & C. A. Severiche Sierra (Eds.), & (Ed.), *Hacia una educación pública de calidad: modelos de gestión para el desarrollo ambiental, académico y socioemocional* (pp. 125-157). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/PLAGCIS.50.c84

RESUMEN

Este capítulo propone el Modelo de Fortalecimiento de Competencias Socioemocionales para la Gestión del Desempeño Académico en educación media pública, aplicado a instituciones de El Doncello, Caquetá. El modelo asume que la calidad educativa depende del bienestar y la autorregulación docente, pues el autoconocimiento, la empatía, el manejo de relaciones, la autoeficacia y la resiliencia inciden en el clima de aula, la motivación estudiantil y los resultados académicos. Con base en la educación y las competencias emocionales, y en referentes normativos sobre formación socioemocional, la propuesta organiza una ruta de intervención sistematizada para cerrar brechas en formación continua, fortalecer la planificación curricular y consolidar entornos escolares socioemocionalmente seguros. Operativamente se estructura en tres ejes: (1) Socioemocional, centrado en sensibilización y capacitación, seguimiento de la formación, mindfulness, rutas de apoyo psicológico, diarios reflexivos y círculos de reflexión; (2) Pedagógico, orientado a integrar competencias socioemocionales en planes de estudio, metodologías activas, evaluación integral en el SIE y uso de recursos digitales (rúbricas, plataformas y repositorios); y (3) Colaboración interinstitucional, destinado a crear redes de apoyo que sostengan la cultura socioemocional. El capítulo detalla objetivos y actividades para implementar, monitorear y ajustar el modelo, buscando impactar de forma duradera el desempeño académico.

Palabras clave: Competencias socioemocionales docentes, Desempeño académico, Bienestar y autorregulación, Evaluación integral (SIE), Colaboración interinstitucional.

ABSTRACT

This chapter proposes the Model for Strengthening Socio-Emotional Competencies for Managing Academic Performance in public secondary education, applied to institutions in El Doncello, Caquetá. The model assumes that educational quality depends on teacher well-being and self-regulation, since self-awareness, empathy, relationship management, self-efficacy, and resilience influence the classroom climate, student motivation, and academic results. Based on emotional education and emotional competencies, and on normative frameworks for socio-emotional training, the proposal organizes a systematic intervention pathway to close gaps in continuing education, strengthen curriculum planning, and consolidate socio-emotionally safe school environments. Operationally, it is structured around three axes: (1) Socio-emotional, focused on awareness and training, follow-up on training, mindfulness, psychological support pathways, reflective journals, and reflection circles; (2) Pedagogical, aimed at integrating socio-emotional competencies into curricula, active methodologies, comprehensive assessment within the Institutional Educational System (IES), and the use of digital resources (rubrics, platforms, and repositories); and (3) Interinstitutional collaboration, designed to create support networks that sustain a socio-emotional culture. The chapter details objectives and activities for implementing, monitoring, and adjusting the model, seeking to have a lasting impact on academic performance.

Keywords: Teachers' socio-emotional skills, Academic performance, Well-being and self-regulation, Comprehensive evaluation (SIE), Inter-institutional collaboration.

1 INTRODUCCIÓN

En educación media, el desempeño académico no se explica únicamente por la cobertura de contenidos o la aplicación de instrumentos de evaluación. La evidencia pedagógica y la experiencia escolar muestran que el aprendizaje se sostiene en el clima de aula, la calidad del vínculo pedagógico y la capacidad del docente para gestionar emociones, conflictos y exigencias institucionales sin deteriorar la interacción educativa. En este sentido, fortalecer competencias como el autoconocimiento, la empatía, la autorregulación, la resiliencia y el manejo de relaciones se convierte en una condición para una educación realmente integral.

Además, el marco de política educativa y los enfoques contemporáneos de educación emocional han incrementado la necesidad de institucionalizar la formación socioemocional, articulándola con la práctica pedagógica y con sistemas de seguimiento. Por ello, este capítulo presenta un modelo aplicable en instituciones públicas de El Doncello, Caquetá, que organiza la intervención en tres ejes —socioemocional, pedagógico y colaborativo— para potenciar el bienestar docente, integrar lo socioemocional al currículo y sostener redes de apoyo que consoliden una cultura escolar protectora y orientada a la mejora del desempeño académico.

1.2 DESARROLLO

1.2.1 Definición conceptual del modelo

El modelo está descrito como un esquema teórico que indica los pasos de una manera ordenada, secuencial y de fácil entendimiento para su correcta aplicación. El objetivo es mostrar a detalle las herramientas que integran el Modelo de Fortalecimiento de Competencias Socioemocionales para la Gestión del Desempeño Académico en Educación Media, este se basa en los siguientes autores y respectivos lineamientos, así:

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida.
- Bisquerra & Pérez (2007): Las competencias emocionales
- Varo (2021): La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario de España
- Soria (2022): Inclusión Emocional: estudio exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes.
- Chianese (2021): Aproximación a la relación del coaching en educación con las competencias emocionales de los docentes. Estudio de un caso en un centro escolar de la ESO en Barcelona.
- Fuensanta (2023): Competencia emocional de docentes en ejercicio y en formación de Educación Infantil y Primaria
- Pedrera (2017): Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional
- Gambini (2018): Relación entre la educación socioemocional y el desempeño académico de los estudiantes de educación secundaria
- Sánchez, M. (2024). Análisis de concepciones docentes sobre la relación entre la expresión plástica, fomento de competencias y rendimiento académico
- MEN, (2003): Estándares de Competencias Ciudadanas
- Congreso de la República de Colombia, (2024): Ley 2383 Educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia.

1.2.2 Alcance

La propuesta “Fortalecimiento de Competencias Socioemocionales para la Gestión del Desempeño Académico en Educación Media” tiene como alcance la

estructuración y aplicación de una estrategia integral orientada a mejorar las capacidades socioemocionales y pedagógicas de los docentes, con el fin de impactar positivamente en la gestión del desempeño académico en contextos de educación media pública.

Esta estrategia se traduce en un modelo sistematizado de intervención que considera dimensiones claves del desarrollo docente, desde su bienestar personal hasta su desempeño profesional, y establece acciones concretas para su implementación gradual en las instituciones educativas del municipio de El Doncello, Caquetá. Su campo de aplicación incluye procesos formativos, prácticas pedagógicas, dinámicas institucionales y articulaciones interinstitucionales.

Para abordar los desafíos identificados en el diagnóstico —como la débil colaboración interinstitucional, las brechas en formación continua, alcanzar la excelencia sostenida en la planificación curricular y la necesidad de entornos escolares socioemocionalmente seguros— se requiere de la participación del Estado, las entidades educativas, los equipos directivos y los propios docentes. La acción coordinada de estos actores permitirá avanzar hacia una cultura educativa centrada en el desarrollo socioemocional y académico.

1.2.3 Justificación

El fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los docentes constituye una necesidad urgente y prioritaria dentro del sistema educativo contemporáneo. La transformación de la calidad educativa no puede limitarse únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que requiere integrar dimensiones humanas que favorezcan la construcción de vínculos, el desarrollo de ambientes escolares saludables y el ejercicio reflexivo y consciente de la docencia. En este marco, el desarrollo de Competencias Socioemocionales se ha consolidado como una condición estructural para el desempeño profesional del docente y, por ende, para el aprendizaje significativo de los estudiantes.

En consonancia con los fundamentos establecidos por organismos como la UNESCO (2016), y teoría de la educación emocional (Bisquerra, 2003; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997), que postulan que el bienestar emocional y la autorregulación afectan significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que dichas competencias pueden desarrollarse mediante estrategias formativas intencionadas y sistémicas.

Estas premisas generales se relacionan con hallazgos empíricos que demuestran cómo el fortalecimiento del autoconocimiento, la empatía, el manejo de relaciones y la autoeficacia en los docentes impacta positivamente en su clima de aula, la motivación estudiantil y los resultados académicos (Zych et al., 2018; Rego et al., 2007; Pedrera, 2017). Así mismo, investigaciones como las de Crawfurd (2017), y Gambini (2018) vinculan directamente una gestión docente eficaz con componentes emocionales sólidos y sostenibles.

La realidad identificada en el municipio de El Doncello, Caquetá, confirma estas tendencias. A través del análisis de resultados, se evidenció que, aunque los docentes manifiestan altos niveles de motivación e interés, también enfrentan desafíos relacionados con su formación continua, la colaboración interinstitucional, la planificación y la implementación de estrategias pedagógicas que integren significativamente las competencias socioemocionales en su planeación curricular. Esta situación revela una brecha entre el perfil deseado del docente integral y las condiciones reales en las que desempeña su labor.

Frente a este contexto, el modelo propuesto cobra relevancia al ofrecer una estrategia estructurada que permite reorganizar procesos de formación, intervención pedagógica y articulación institucional desde una perspectiva de las Competencias Socioemocionales. El propósito no es solo formar mejores docentes, sino humanizar el sistema educativo, fortaleciendo a quienes lo sostienen desde la primera línea: los maestros.

De este modo, la propuesta de modelo no solo responde a una necesidad detectada empíricamente, sino que busca generar un impacto duradero en la cultura

institucional, posicionando el bienestar docente como eje transversal del desempeño académico. A su vez, aspira a activar compromisos intersectoriales y voluntades políticas que permitan su sostenibilidad y escalabilidad en otros contextos educativos.

1.2.4 Principios

Se persigue un esquema que dignifique la labor docente y promueva su fortalecimiento profesional a través de la consolidación de un modelo orientado a la integración de Competencias Socioemocionales como eje transversal de la práctica educativa. Este modelo parte del reconocimiento del docente como sujeto socioemocional, estratégico y comunitario, cuya formación permanente y bienestar integral inciden directamente en el fortalecimiento del sistema educativo.

El modelo deberá promover acciones afirmativas en favor de los docentes de la educación media pública, especialmente en contextos de vulnerabilidad institucional, lo que supone un enfoque diferencial y territorial. Las metas del modelo deben ser concretas, cualificadas, medibles y verificables, e integrarse en los planes institucionales, fomentando así una cultura educativa centrada en el desarrollo humano y socioemocional.

Técnicamente, el modelo se orientará por los siguientes principios:

- Visión integral del desarrollo docente

Se busca abordar de forma articulada las Competencias Socioemocionales, cognitiva y colaborativa del quehacer docente, como partes inseparables de su desarrollo profesional. Esta visión debe expresarse en la planificación educativa, en las prácticas de aula, en la evaluación del desempeño y en la construcción de entornos institucionales socioemocionalmente saludables.

- Bienestar socioemocional como condición del desempeño

El desarrollo socioemocional del docente es concebido como una condición habilitante para su desempeño académico, su vinculación con el estudiante y su permanencia en el sistema. El modelo parte de la premisa de que no hay calidad sin bienestar, y promueve herramientas, espacios y acuerdos que protejan la salud mental y socioemocional del profesorado.

- Reflexividad pedagógica

El modelo reconoce que el docente debe pensarse como sujeto activo en su propia transformación. Se fomenta la autoevaluación, la metacognición y la práctica reflexiva como medios para resignificar su rol y mejorar continuamente su intervención educativa.

- Reconocimiento de la diversidad docente

Se plantea un enfoque que reconoce la heterogeneidad de trayectorias, saberes, experiencias y necesidades entre los docentes. Esto implica diseñar estrategias adaptadas al contexto sociocultural, institucional y personal de cada comunidad educativa, evitando imposiciones homogéneas.

- Corresponsabilidad institucional

La transformación socioemocional y pedagógica del docente no es una tarea individual. Se promueve una cultura de responsabilidad compartida entre las instituciones educativas, los equipos directivos, los entes territoriales y las políticas nacionales. La formación, el acompañamiento y la mejora de condiciones laborales deben ser procesos institucionales sistemáticos. Por ello se requiere que varias instituciones educativas o entidades del mismo territorio (como municipios, sedes escolares, universidades, centros de formación, ONGs o alcaldías) cooperen para compartir y optimizar recursos humanos, técnicos, financieros y logísticos, en vez de trabajar de forma aislada o duplicada.

- Productividad académica sostenible

El modelo busca una productividad educativa que sea sostenible, entendida como el equilibrio entre el logro académico y la calidad de vida docente. Esto implica transitar de modelos centrados en resultados cuantitativos a enfoques cualitativos e integrales que valoren el proceso formativo en su dimensión humana.

- Gradualidad y progresividad

El desarrollo del modelo debe ser escalonado, iniciando con pilotos o fases experimentales, para luego expandirse según criterios de pertinencia, resultados y capacidad institucional. El cambio socioemocional y cultural requiere tiempo, acompañamiento y evaluación continua.

- Articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El modelo debe integrarse formal y operativamente dentro de los lineamientos del PEI, fortaleciendo los planes de mejoramiento, los comités de convivencia escolar y los sistemas de evaluación institucional. Su implementación debe dialogar con el currículo, la planeación y la evaluación institucional.

- Participación del docente

El docente es actor central en el diseño, ejecución y evaluación del modelo. Se promueve su participación desde una perspectiva propositiva, donde se reconozca su voz, su agencia profesional y su conocimiento situado como insumos esenciales para cualquier intervención de mejora.

1.2.5 Modelo Propuesto

El objetivo general del modelo es fortalecer las Competencias Socioemocionales de los docentes de educación media en instituciones públicas urbanas de El Doncello, Caquetá, con el fin de mejorar la gestión del desempeño académico y promover una educación integral. Para este efecto, el modelo considera tres ejes estratégicos: socioemocional, pedagógico y colaborativo, con sus respectivos

objetivos específicos, los cuales abordan aspectos vinculados a la formación docente, la planificación y la colaboración interinstitucional. La meta para cada uno de estos ejes estratégicos corresponde a:

1.2.6 Eje estratégico Socioemocional

Este eje estratégico está orientado al desarrollo personal del docente, abordando sus capacidades socioemocionales, relacionales, empáticas y de autoconocimiento, esenciales para el fortalecimiento de las Competencias Socioemocionales en el entorno educativo.

Objetivo General:

Fortalecer el desarrollo de las Competencias Socioemocionales en docentes para mejorar la interacción pedagógica, la empatía, el autoconocimiento y desempeño académico.

Objetivos específicos:

1. Desarrollar las capacidades de autoconocimiento, la empatía y el manejo de relaciones en el cuerpo docente.

El análisis de las capacidades socioemocionales encontrada en los docentes revela una tendencia positiva generalizada en cuanto al cumplimiento de dichas capacidades. Aunque existe un pequeño porcentaje de docentes que requiere de una intervención pedagógica dirigida a desarrollar estas capacidades para potenciar una educación integral.

Actividades:

- Capacitar a los docentes y los directivos de cada Institución Educativa, como también a otros entes territoriales dentro de la corresponsabilidad institucional, con programas, talleres sobre las capacidades socioemocionales que permitan sensibilizar y fortalecer las Competencias Socioemocionales.

- Crear un mecanismo de seguimiento continuo a la estrategia implementada de capacitación para identificar oportunidades de mejora y ajustarla.
- Incluir en el cronograma de actividades anual de cada Institución Educativa, la formación de docentes en las capacidades socioemocionales

2. Incentivar la autoeficacia y la resiliencia como factores protectores ante el estrés y los desafíos educativos.

Se encontró que la autoeficacia docente influye directamente en su motivación, desempeño y persistencia ante situaciones adversas. Fomentar la resiliencia permite al docente gestionar la presión institucional, los cambios curriculares y los retos del contexto social, previniendo el agotamiento profesional.

Actividades:

- Realizar sesiones de formación en mindfulness, resiliencia y regulación socioemocional con acompañamiento del orientador.
- Diseñar rutas de atención psicológica básica en las instituciones

3. Fomentar prácticas reflexivas para mejorar la toma de decisiones y la autorregulación emocional.

Los docentes manifiestan la falta de estrategias que permitan reflexionar para desarrollar prácticas reflexivas que contribuyan al bienestar socioemocional, la mejora pedagógica y la toma de decisiones conscientes.

Actividades:

- Aplicar diarios reflexivos personales (registros personales escritos), para que el docente tome conciencia socioemocional sobre cómo se siente en su rol, cómo responde ante conflictos, y cómo podría actuar de forma distinta. Son útiles para fortalecer la autorregulación y el pensamiento crítico que permita reconocer tanto sus fortalezas como sus necesidades de mejora.

- Crear espacios de círculos de reflexión entre docentes, para fomentar la colaboración, la empatía y el aprendizaje entre colegas. Esto permite validar vivencias comunes, compartir soluciones y construir colectivamente saber pedagógico desde el plano emocional y práctico.
- Realizar encuentros formativos sobre ética y liderazgo socioemocional.

Tabla 9

Eje estratégico socioemocional

Eje Estratégico	Objetivo General	Objetivos Específicos	Actividades
Socioemocional	Fortalecer el desarrollo de las Competencias Socioemocionales en docentes para mejorar la interacción pedagógica, la empatía, el autoconocimiento y desempeño académico.	Desarrollar las capacidades de autoconocimiento, la empatía y el manejo de relaciones en el cuerpo docente.	• Capacitar a los docentes y los directivos de cada Institución Educativa, como también a otros entes territoriales dentro de la corresponsabilidad institucional, con programas, talleres sobre las capacidades socioemocionales que permitan sensibilizar y fortalecer las Competencias Socioemocionales. • Crear un mecanismo de seguimiento continuo a la estrategia implementada de capacitación para identificar oportunidades de mejora y ajustarla. • Incluir en el cronograma de actividades anual de cada Institución Educativa, la formación de docentes en las capacidades socioemocionales
		Incentivar la autoeficacia y la	• Realizar sesiones de formación en

		resiliencia como factores protectores ante el estrés y los desafíos educativos.	mindfulness, resiliencia y regulación socioemocional con acompañamiento del orientador. • Diseñar rutas de atención psicológica básica en las instituciones
		Fomentar prácticas reflexivas, para mejorar la toma de decisiones y la autorregulación emocional.	• Aplicar diarios reflexivos personales (registros personales escritos), para que el docente tome conciencia socioemocional sobre cómo se siente en su rol, cómo responde ante conflictos, y cómo podría actuar de forma distinta. Son útiles para fortalecer la autorregulación y el pensamiento crítico que permita reconocer tanto sus fortalezas como sus necesidades de mejora. • Crear espacios de círculos de reflexión entre docentes, para fomentar la colaboración, la empatía y el aprendizaje entre colegas. Esto permite validar vivencias comunes, compartir soluciones y construir colectivamente saber pedagógico desde el plano emocional y práctico. • Realizar encuentros formativos sobre ética y liderazgo socioemocional

1.2.7 Eje estratégico Pedagógico

Este eje articula las Competencias Socioemocionales con el currículo y las estrategias metodológicas, especialmente aquellas orientadas a la planificación, evaluación y herramientas tecnológicas, con el fin de enriquecer los procesos educativos desde un enfoque integral.

Objetivo General:

Integrar las Competencias Socioemocionales en la planeación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos específicos:

1. Integrar las Competencias Socioemocionales en el diseño de planes de estudio y estrategias didácticas.

Incorporar las competencias socioemocionales adaptadas al contexto sociocultural de las Instituciones Educativas, lo cual permite que los aprendizajes académicos se desarrollen en un entorno afectivo y significativo. Esto contribuye a una enseñanza alineada con enfoques pedagógicos integrales y contextualizados, evitando imposiciones homogéneas.

Actividades:

- Capacitar a los docentes en metodologías activas centradas en el estudiante y capacidades socioemocionales en contexto (ABP, aprendizaje colaborativo).
- Generar espacios de dialogo en el consejo académico, para implementar y articular el modelo dentro de los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que favorezca el desarrollo integral y su impacto en el desempeño académico.
- Diseñar estrategias institucionales para fortalecer el acceso y la motivación en la participación de programas en formación continua de Competencias Socioemocionales.

- Diseñar unidades didácticas incluyendo las Competencias Socioemocionales.
- Evaluar el impacto de dichas estrategias en el clima de aula.

2. Fortalecer el uso pedagógico de herramientas tecnológicas como apoyo al desarrollo capacidades socioemocionales y académicas.

Los resultados de la encuesta indican que, aunque existe una tendencia hacia la integración de tecnologías en la educación media, aún hay retos en cuanto a su apropiación y aplicación efectiva, lo cual podría estar relacionado con las brechas en formación tecnológica docente.

Actividades:

- Implementar el uso de recursos digitales (aplicaciones, plataformas, rúbricas) para la enseñanza, aprendizaje y evaluación socioemocional que facilite el tránsito de modelos centrados en resultados cuantitativos a enfoques cualitativos e integrales que valoren el proceso formativo en su dimensión humana.
- Planear una evaluación continua, formativa en el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) del uso pedagógico de las herramientas tecnológicas, incorporándolo también en la planificación curricular, que permita medir los avances en el aprendizaje y ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades de los docentes.
- Gestionar recursos desde el consejo directivo para potenciar el uso de las tecnologías.
- Crear repositorios virtuales de recursos socioemocionales

3. Optimizar las prácticas de evaluación educativa incorporando las Competencias Socioemocionales.

Evaluar únicamente los conocimientos técnicos deja fuera aspectos esenciales como la participación, el esfuerzo, la autorregulación o el trabajo en equipo. La

evaluación de las Competencias Socioemocionales fomenta una visión integral del aprendizaje y fortalece la confianza del estudiante.

Actividades:

- Introducir la autoevaluación y la retroalimentación afectiva como prácticas inclusivas dentro de las evaluaciones continuas en la planeación curricular
- Implementar en el SIE, la evaluación integral que incluya tano lo cognitivo como lo socioemocional.

Tabla 10

Eje estratégico pedagógico

Eje Estratégico	Objetivo General	Objetivos Específicos	Actividades
Pedagógico	Integrar las Competencias Socioemocionales en la planeación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Integrar las Competencias Socioemocionales en el diseño de planes de estudio y estrategias didácticas	• Capacitar a los docentes en metodologías activas centradas en el estudiante y capacidades socioemocionales en contexto (ABP, aprendizaje colaborativo). • Generar espacios de dialogo en el consejo académico, para implementar y articular el modelo dentro de los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que favorezca el desarrollo integral y su impacto en el desempeño académico. • Diseñar estrategias institucionales para fortalecer el acceso y la motivación en la participación de programas en formación continua de

			Competencias Socioemocionales. • Diseñar unidades didácticas incluyendo las Competencias Socioemocionales. • Evaluar el impacto de dichas estrategias en el clima de aula.
		Fortalecer el uso pedagógico de herramientas tecnológicas, como apoyo al desarrollo capacidades socioemocionales y académicas.	• Implementar el uso de recursos digitales (aplicaciones, plataformas, rúbricas) para la enseñanza, aprendizaje y evaluación socioemocional, que facilite el tránsito de modelos centrados en resultados cuantitativos a enfoques cualitativos e integrales que valoren el proceso formativo en su dimensión humana. • Planear una evaluación continua, formativa en el SIE del uso pedagógico de las herramientas tecnológicas, incorporándolo también en la planificación curricular, que permita medir los avances en el aprendizaje y ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades de los docentes. • Gestionar recursos desde el consejo directivo para potenciar el uso de las tecnologías. • Crear repositorios virtuales de recursos socioemocionales
		Optimizar las prácticas de evaluación educativa	• Introducir la autoevaluación y la retroalimentación

		incorporando las Competencias Socioemocionales.	afectiva como prácticas inclusivas dentro de las evaluaciones continuas en la planeación curricular • Implementar en el sistema de evaluación institucional (SIE), la evaluación integral que incluya tano lo cognitivo como lo socioemocional. .

1.2.8 Eje estratégico Colaboración Interinstitucional

Este eje reconoce la importancia de los vínculos entre instituciones y de la cultura escolar para garantizar la sostenibilidad del modelo.

Objetivo General:

Consolidar condiciones institucionales y territoriales que generen redes de apoyo para fortalecer una cultura educativa socioemocional.

Objetivos específicos:

1. Fomentar la colaboración entre docentes para el bienestar socioemocional.

Los docentes reconocen que existen falencias en la construcción de redes de apoyo y espacios colaborativos que no permiten compartir buenas prácticas, reducir la carga socioemocional del docente y fortalecer una cultura escolar centrada en el cuidado mutuo y la corresponsabilidad formativa.

Actividades:

- Implementar el modelo, de forma escalonada, iniciando con pilotos o fases experimentales, para luego expandirse según criterios de pertinencia, resultados y capacidad institucional
- Crear comunidades de aprendizaje entre docentes, con enfoque en las Competencias Socioemocionales.

- Organizar foros municipales sobre educación socioemocional.

2. Ampliar la participación de las Instituciones Educativas en programas de convenios.

Los docentes manifiestan que existe una debilidad en los programas compartidos, redes de apoyo e integración de recursos. Esto sugiere que, si bien existen esfuerzos de articulación interinstitucional, algunos convenios firmados no han logrado un impacto significativo en las instituciones, además de limitaciones en su implementación. Lo cual impide enriquecer el proceso educativo, generar nuevas oportunidades de formación y consolidar un ecosistema de aprendizaje de Competencias Socioemocionales continuo.

Actividades:

- Identificar potenciales aliados para convenios e intercambios.
- Generar un plan estratégico de convenios significativos que se adapten al contexto de cada Institución Educativa con universidades, SENA, ESE, ONGs, alcaldías y otros entes para el intercambio de experiencias y formación socioemocional (talento humano, infraestructura física, tecnología educativa, recursos económicos, material didáctico).
- Diseñar e implementar estrategias de seguimiento para evaluar el impacto de los convenios en las Instituciones Educativas públicas del municipio.
- Incluir compromisos formales de ejecución en los acuerdos interinstitucionales, donde las Instituciones no solo declaren su intención de colaborar, sino que suscriban acuerdos específicos, escritos y vinculantes, que detallen con claridad las acciones que asumirán, los tiempos, los recursos y los responsables de su cumplimiento.

3. Generar condiciones organizativas que promuevan el bienestar y reconocimiento docente.

El ejercicio de la docencia implica una exigencia constante en los planos emocional, pedagógico y humano, lo cual hace imprescindible fortalecer el bienestar integral del profesorado en cada contexto escolar.

Actividades:

- Implementar protocolos de salud socioemocional que permitan identificar signos de malestar socioemocional en los docentes
- Institucionalizar rutas de atención para el docente (como consejería, pausas activas, derivación a profesionales de salud mental, etc.).
- Incluir estrategias de cuidado socioemocional en el PEI y manuales de convivencia.
- Crear espacios para el reconocimiento institucional periódico que valoren y visibilicen el esfuerzo socioemocional, pedagógico y humano del profesorado.

4. Construir una gestión efectiva de los recursos

Los resultados de la encuesta mostraron una distribución desigual de los recursos en las Instituciones Educativas del municipio, que puede estar relacionada con la falta de apoyo gubernamental o con la ausencia de mecanismos de gestión eficiente. Lo cual influye en la motivación y desempeño académico tanto de docentes como de los estudiantes, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Por ello acudiendo al principio de corresponsabilidad y sostenibilidad del modelo, la gestión compartida de recursos es una forma de cooperación operativa y estratégica entre instituciones.

Actividades:

- Implementar estrategias de gestión compartida de recursos entre instituciones cercanas que cooperen para compartir y optimizar recursos humanos, técnicos, financieros y logísticos, en vez de trabajar de forma aislada.

- Crear alianzas público-privadas que fomenten la inversión en infraestructura y tecnología
- Proponer programas de financiamiento y cooperación con organismos nacionales e internacionales para potenciar los recursos disponibles en cada Institución Educativa publica del municipio.

• Difundir testimonios y casos de éxito en medios escolares.

5. Impulsar el Intercambio interinstitucional que favorezca la movilidad entre instituciones, el aprendizaje colaborativo y la adquisición de nuevas competencias. Las encuestas reflejan una baja participación en estos programas de algunas instituciones, lo que indica que muy pocas instituciones han logrado establecer intercambios efectivos.

Actividades:

- Diseñar programas de movilidad docente en las Instituciones Educativas en alianza con universidades, SENA y entidades nacionales e internacionales.
- Implementar estrategias de divulgación, capacitación en cada Institución Educativa sobre los beneficios de los intercambios educativos.
- Gestionar fondos y becas para facilitar la participación de docentes en programas de intercambio socioemocional

6. promover bienestar docente-

El ejercicio de la docencia implica una exigencia constante en los planos emocional, pedagógico y humano, lo cual hace imprescindible fortalecer el bienestar integral del profesorado en cada contexto escolar.

Actividades:

Implementar protocolos de salud socioemocional y espacios para el reconocimiento institucional.

Tabla 11

Eje estratégico colaboración interinstitucional

Eje Estratégico	Objetivo General	Objetivos Específicos	Actividades
Colaboración Interinstitucional	Consolidar condiciones institucionales y territoriales que generen redes de apoyo para fortalecer una cultura educativa socioemocional.	Fomentar la colaboración entre docentes para el bienestar socioemocional.	• Implementar el modelo, de forma escalonada, iniciando con pilotos o fases experimentales, para luego expandirse según criterios de pertinencia, resultados y capacidad institucional • Crear comunidades de aprendizaje entre docentes, con enfoque en las Competencias Socioemocionales. • Organizar foros municipales sobre educación socioemocional
		Ampliar la participación de las Instituciones Educativas en programas de convenios	• Identificar potenciales aliados para convenios e intercambios. • Generar un plan estratégico de convenios significativos que se adapten al contexto de cada Institución Educativa con universidades, SENA, ESE, ONGs, alcaldías y otros entes para el intercambio de experiencias y

			formación socioemocional (talento humano, infraestructura física, tecnología educativa, recursos económicos, material didáctico). • Diseñar e implementar estrategias de seguimiento para evaluar el impacto de los convenios en las Instituciones Educativas públicas del municipio • Incluir compromisos formales de ejecución en los acuerdos interinstitucionales, donde las Instituciones no solo declaren su intención de colaborar, sino que suscriban acuerdos específicos, escritos y vinculantes, que detallen con claridad las acciones que asumirán, los tiempos, los recursos y los responsables de su cumplimiento.
		Generar condiciones organizativas que promuevan el bienestar y reconocimiento docente.	• Implementar protocolos de salud socioemocional que permitan identificar signos de malestar socioemocional en los docentes. • Institucionalizar rutas de atención para el docente

			(como consejería, pausas activas, derivación a profesionales de salud mental, etc.). • Incluir estrategias de cuidado socioemocional en el PEI y manuales de convivencia. • Crear espacios para el reconocimiento institucional periódico que valoren y visibilicen el esfuerzo socioemocional, pedagógico y humano del profesorado.
		Construir una gestión efectiva de los recursos	• Implementar estrategias de gestión compartida de recursos entre instituciones cercanas que cooperen para compartir y optimizar recursos humanos, técnicos, financieros y logísticos, en vez de trabajar de forma aislada. • Crear alianzas público-privadas que fomenten la inversión en infraestructura y tecnología • Proponer programas de financiamiento y cooperación con organismos nacionales e internacionales para potenciar los recursos disponibles

			en cada Institución Educativa publica del municipio. • Difundir testimonios y casos de éxito en medios escolares.
		Impulsar el Intercambio interinstitucional que favorezca la movilidad entre instituciones, el aprendizaje colaborativo y la adquisición de nuevas competencias. Las encuestas reflejan una baja participación en estos programas de algunas instituciones, lo que indica que muy pocas instituciones han logrado establecer intercambios efectivos.	• Diseñar programas de movilidad docente en alianza con universidades y entidades internacionales. • Implementar estrategias de divulgación sobre los beneficios de los intercambios educativos. • Gestionar fondos y becas para facilitar la participación de docentes en programas de intercambio socioemocional
		Promover bienestar docente	• Implementar protocolos de salud socioemocional y espacios para el reconocimiento institucional.

1.3 CONCLUSIONES

El Modelo de Fortalecimiento de Competencias Socioemocionales para la Gestión del Desempeño Académico plantea una ruta institucional clara para pasar de acciones aisladas de "bienestar" a una estrategia sistemática que impacte la práctica docente y, con ello, los aprendizajes en educación media. Su aporte central es situar al docente como actor clave del cambio: al fortalecer autoconocimiento, empatía, autoeficacia y resiliencia, se mejora la interacción

pedagógica, se reducen tensiones en el aula y se favorecen condiciones para la motivación y el rendimiento.

La estructura en tres ejes garantiza coherencia operativa. El eje socioemocional propone formación, seguimiento y prácticas reflexivas (mindfulness, diarios y círculos), además de rutas básicas de apoyo. El eje pedagógico integra lo socioemocional a la planeación, metodologías activas, evaluación integral en el SIE y uso estratégico de herramientas digitales. El eje colaborativo busca sostener el modelo mediante redes y alianzas territoriales, asegurando continuidad y corresponsabilidad. En conjunto, el capítulo concluye que la sostenibilidad del impacto depende de institucionalizar la capacitación, monitorear la implementación y consolidar apoyos interinstitucionales que mantengan una cultura educativa socioemocional.

REFERENCIAS

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista De Investigación Educativa, 21(1), 7-43. http://www.rehueong.com.ar/sites/default/files/2025-02/Educaci%C3%B3n%20Emocional%20y%20Competencias%20b%C3%A1sicas%20para%20la%20vida.pdf

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. (F. d. UNED, Ed.) *Educación XX1, 10*, 61 - 82. http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Chianese, C. (2021). Aproximación a la relación del coaching en educación con las competencias emocionales de los docentes. Estudio de un caso en un centro escolar de la ESO en Barcelona. [Tesis de Doctorado, Universitat Ramon Llull] http://hdl.handle.net/10803/673242

Congreso de la República de Colombia. (2024). Ley 2383 Educación socioemocional. [Documento oficial]. https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018

Crawfurd, L. (2017). School Management and Public–Private Partnerships in Uganda. Journal of African Economies, 26(5), 539-560. https://doi.org/10.1093/JAE/EJX021

Fuentesanta, H. (2023). Competencia emocional de docentes en ejercicio y en formación de Educación Infantil y Primaria. [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia] Repositorio institucional de la Universidad de Murcia. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/134134/1/20230503_TesisDoctoral_HelenaMartinez.pdf

Gambini, F. (2018). Relación entre la educación socioemocional y el desempeño académico de los estudiantes de educación secundaria. [Tesis de Doctorado, Universidad de Lima] Repositorio institucional de la Universidad de Lima. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4568/gambini_dfj.pdf

García, B., Loredo, J., Luna, E., & Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(3e). https://doi.org/10.15366/riee2008.1.3.008

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam Books.

Hernández Sampieri, Roberto., & Mendoza Torres, C. Paulina. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Educación.

Mayer, J. & Salovey P. (1997). Desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones educativas

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.

Palella Stracuzzi, S., & Martins Pestana, F. (2012). *metodología de la investigación cuantitativa* (Tercera Edición). Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Pedrera, M. (2017). Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. [Tesis de Doctorado, Universidad de Extremadura] Repositorio institucional de la Universidad de Extremadura. http://hdl.handle.net/10662/6034

Rego, A., Pereira, H., Fernández, C. & Rivera, M. (2007). Comportamientos de ciudadanía docente, motivación y desempeño académico. Revista Latinoamericana de Psicología, 39, (2), 253-268. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342007000200004&script=sci_arttext

Sánchez, M. (2024). Análisis de concepciones docentes sobre la relación entre la expresión plástica, fomento de competencias y rendimiento académico. [Tesis de Doctorado, Universidad de Extremadura] Repositorio institucional de la Universidad de Extremadura. http://hdl.handle.net/10662/21058

Soria, E. (2022). Inclusión emocional: estudio exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes. [Tesis de Doctorado, Universidad de Valladolid] Repositorio institucional de la Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59737

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

Varo, J. (2021). *La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario de España*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Córdoba] https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/22096/2021000002355.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V.J. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista de Psicodidáctica, 30*(2), 183-188. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001.

Declaración conflictos de interés

No existe conflicto de interés

Financiamiento

No se contó con financiamiento

Aprobación de comité de ética

No se requirió experimentación, por lo cual no hubo revisión de comité de ética.

Declaración de responsabilidad autoral

Conceptualización: William Alberto Cisneros Ordóñez

Curación de datos: Carlos Alberto Severiche Sierra

Investigación: Edna Margarita Gómez Bustamante

Metodología: Carlos Alberto Severiche Sierra

Supervisión: William Alberto Cisneros Ordóñez

Validación: Zuleima Cogollo Milanes

Visualización: Edna Margarita Gómez Bustamante

Redacción (borrador original, corrección y edición): Zuleima Cogollo Milanes

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © William Alberto Cisneros Ordóñez, Carlos Alberto Severiche Sierra, Edna Margarita Gómez Bustamante y Zuleima Cogollo Milanes

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 978-628-97608-0-4
DOI: 10.69821/PLAGCIS.50

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta obra colectiva, se ha evidenciado que la construcción de una educación pública de calidad no es una utopía, sino una tarea urgente y alcanzable mediante la articulación de modelos de gestión integrales, contextualizados y éticamente comprometidos. Cada propuesta presentada —desde el currículo ambiental transdisciplinario, pasando por estrategias contra la deserción escolar, hasta el fortalecimiento de la gerencia estratégica sostenible— se configura como una respuesta estructurada a los desafíos históricos y emergentes de nuestras instituciones educativas.

Una educación verdaderamente transformadora requiere superar el enfoque meramente instrumental del conocimiento, integrando la dimensión ambiental, académica y socioemocional de manera coherente. Este libro asume que la educación pública debe formar sujetos con pensamiento crítico, sentido ético, habilidades colaborativas y conciencia ecológica, capaces de asumir su papel en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y sostenible.

Los modelos aquí expuestos parten de una profunda lectura del contexto latinoamericano, donde las brechas sociales, la exclusión educativa y la crisis ambiental exigen enfoques pedagógicos innovadores, transdisciplinarios y culturalmente sensibles. En este sentido, el libro no solo ofrece herramientas técnicas, sino también una visión filosófica y política de la educación como bien público, derecho fundamental y motor de desarrollo humano.

Desde una perspectiva crítica y esperanzadora, invitamos a que estas propuestas sean apropiadas, adaptadas y enriquecidas por las comunidades educativas, reconociendo que el cambio verdadero se gesta en el diálogo, la participación y la acción colectiva. La educación pública necesita ser repensada no desde la escasez o la resignación, sino desde la potencia transformadora de sus actores: docentes comprometidos, estudiantes activos, familias corresponsables y directivos visionarios.

Finalmente, este libro es una invitación a no conformarse. A continuar investigando, diseñando, implementando y evaluando modelos que honren la dignidad del acto educativo. Que cada institución, cada aula, cada territorio se convierta en un laboratorio de justicia educativa, en un semillero de ciudadanía activa, y en una expresión concreta de que otra educación —y otro mundo— sí son posibles.

EPÍLOGO

Finalizado este recorrido académico y pedagógico, no con un punto final, sino con la apertura a nuevas preguntas, desafíos y horizontes de acción. A lo largo de estas páginas, hemos compartido modelos que buscan no solo diagnosticar las fracturas del sistema educativo público, sino trazar rutas viables para su renovación desde una perspectiva crítica, sostenible y profundamente humana.

Los modelos aquí propuestos —ambientales, académicos y socioemocionales— nacen de contextos reales, de problemáticas tangibles y de territorios que claman por una educación más pertinente, inclusiva y transformadora. Pero más allá de sus particularidades metodológicas, todos comparten una convicción ética común: la educación pública debe ser garante de derechos, promotora de la dignidad humana y agente de cambio social.

Apostar por una educación pública de calidad implica trascender la lógica instrumental de resultados medibles y adentrarse en los territorios complejos de la convivencia, la cultura, la equidad, el medio ambiente y el desarrollo emocional de nuestros estudiantes. Implica también reconocer que la escuela no está sola, y que su transformación requiere de la articulación con familias, comunidades, políticas públicas y procesos institucionales comprometidos con el bien común.

Este libro, entonces, no se agota en sus propuestas. Por el contrario, busca ser una plataforma para el diálogo, la innovación y la apropiación contextualizada. Cada modelo es adaptable, replicable y perfectible según las necesidades y posibilidades de cada territorio. Por ello, hacemos un llamado a docentes, directivos, investigadores, estudiantes y autoridades educativas para que conviertan estas ideas en práctica viva, en políticas efectivas, en pedagogía transformadora.

Dra. Edna Margarita Gómez Bustamante

Dra. Zuleima Cogollo Milanes

Dr. Carlos Alberto Severiche Sierra

Hacia una educación pública de calidad: modelos de gestión para el desarrollo ambiental, académico y socioemocional es una obra que propone nuevas rutas para comprender y transformar la educación pública desde una mirada integral, crítica y contextualizada.

A través de diversos modelos de gestión, este libro articula saberes teóricos, experiencias investigativas y propuestas aplicadas que responden a desafíos fundamentales de la escuela contemporánea: la sostenibilidad ambiental, el fortalecimiento académico, el desarrollo socioemocional y la permanencia estudiantil. Su enfoque reconoce a la educación como eje de transformación social y como escenario clave para construir comunidades más justas, humanas e inclusivas.

Dirigido a docentes, directivos, investigadores y responsables de políticas educativas, este texto ofrece herramientas, reflexiones y alternativas viables para repensar la gestión educativa en América Latina, colocando en el centro al estudiante, su contexto y su desarrollo integral.

9 786289 760804