

Desafíos de la gestión escolar desde la dimensión directiva: un análisis integrado entre revisión sistemática y estudio de caso en una escuela rural colombiana

***Hugo Abello Jiménez**

****** (Academic Profile / Affiliation) *Técnico Profesional en Gestión de Recursos Naturales (SENA)*

Licenciado en Español y Literatura (Corporación Universitaria del Caribe – CECAR)

Magíster en Educación con Énfasis en Ciencias Exactas, Naturales y del Lenguaje (Universidad de Cartagena)

Doctorando en Educación, Énfasis en Administración Educativa (Universidad de Panamá)

Altos del Rosario, sur de Bolívar –Colombia.

Abstract: *This article analyzes the challenges of school management from the perspective of directorial leadership, integrating a systematic review of scientific literature (2000–2025) with a case study conducted in a rural public school in Colombia: Institución Educativa Alejandro Durán Díaz, located in Altos del Rosario (Bolívar). The review identified six major areas of persistent and emerging challenges: public policy and funding constraints, disconnection between administrative and pedagogical processes, curriculum redefinition, teachers' professional capabilities, inclusion and diversity, and technological adaptation. These issues frequently generate fragmented management practices in schools, limiting the capacity of principals to lead holistic improvement processes. The case study confirms that these challenges are magnified in rural and vulnerable contexts, where geographic dispersion, infrastructure deficits, limited connectivity, and low community involvement complicate school governance. The article proposes an integrated management model based on transformational leadership as a strategy to strengthen coherence between pedagogical, administrative, and community processes. Findings contribute to understanding how school leadership can act as a lever for improvement in disadvantaged contexts and offer guidelines for strengthening rural school management.*

Keywords: *School management; Educational leadership; Transformational leadership; Rural education; Integrated management.*

Date of Submission: 01-12-2025

Date of acceptance: 10-12-2025

I. Introduction

La gestión escolar se ha consolidado como un eje estratégico fundamental para asegurar la calidad educativa, el progreso institucional y el desarrollo integral del alumnado. De hecho, la dirección escolar constituye uno de los factores internos con mayor influencia en el rendimiento de los sistemas educativos, situándose solo por detrás del trabajo docente en el aula, según la literatura internacional de las últimas décadas [1], [2]. Un liderazgo escolar robusto promueve la cohesión institucional, la toma de decisiones basada en evidencia, la articulación pedagógica y el fortalecimiento de los vínculos entre la escuela y su comunidad. No obstante, la realidad en Latinoamérica —y particularmente en Colombia— evidencia que persisten tensiones significativas entre los marcos normativos, las exigencias contemporáneas y las condiciones reales de operación de los establecimientos educativos.

Estas tensiones se intensifican en entornos rurales, donde las instituciones educativas enfrentan restricciones estructurales como la dispersión geográfica, infraestructura deficiente, escasez de recursos tecnológicos, formación docente continua insuficiente, apoyo institucional limitado y participación familiar esporádica. Estos factores complejizan la labor directiva y demandan habilidades de liderazgo altamente sensibles al contexto. En efecto, la escuela rural colombiana requiere directivos capaces de integrar las dimensiones administrativa, pedagógica y comunitaria de la gestión para hacer frente a escenarios marcados por la desigualdad territorial y la vulnerabilidad social, tal como sostienen diversos estudios recientes [3], [4].

A pesar de los avances registrados en las pautas nacionales de liderazgo escolar, la evidencia indica que su implementación efectiva sigue siendo escasa y fragmentada, especialmente en regiones remotas [5]. La revisión sistemática realizada para esta investigación permitió identificar retos persistentes a nivel macro (políticas públicas y financiamiento), meso (procesos institucionales y soporte territorial) y micro (prácticas escolares y cultura organizacional). Un hallazgo clave es la fragmentación de los procesos administrativos, pedagógicos y comunitarios, lo que deriva en una gestión reactiva centrada en la operación diaria. Esta situación limita tanto la planificación estratégica como la innovación educativa.

El caso de la Institución Educativa Alejandro Durán Díaz, ubicada en Altos del Rosario (Bolívar), ejemplifica estas dinámicas. Dicha institución, con aproximadamente 1.800 estudiantes distribuidos en diversas sedes urbanas y rurales, presenta características típicas de la dispersión rural: conectividad inestable, sedes con servicios básicos limitados, sobrecarga administrativa y bajo involucramiento familiar. El análisis de caso demuestra que estos componentes dificultan la labor del equipo directivo, obligándolo a priorizar la resolución de problemas inmediatos sobre la conducción pedagógica o la coordinación institucional.

Frente a este escenario, surge la necesidad de replantear la gestión escolar desde una perspectiva articulada y transformacional, que logre integrar las dimensiones pedagógicas, administrativas y comunitarias bajo un objetivo común: mejorar la calidad educativa y fortalecer el proyecto educativo institucional. El liderazgo transformacional ofrece un marco pertinente para la ruralidad, al fomentar la visión compartida, la estimulación intelectual, la innovación, el empoderamiento docente y la construcción de comunidades escolares colaborativas [2], [6], [7].

En consecuencia, el objetivo de este artículo es examinar los retos contemporáneos de la administración escolar desde la perspectiva directiva, integrando los hallazgos de una revisión sistemática con el análisis contextual proporcionado por el estudio de caso de la I.E. Alejandro Durán Díaz. Esta articulación metodológica permite no solo comprender la complejidad de la gestión escolar en contextos vulnerables, sino también proponer modelos y lineamientos de gestión ajustados a la realidad rural colombiana. Así, el artículo proporciona elementos empíricos, conceptuales y propositivos que pueden orientar a formuladores de políticas, líderes educativos y comunidades hacia modalidades de liderazgo más participativas, transformadoras y coherentes con los desafíos del territorio.

II. Metodología

El análisis se desarrolló desde un enfoque cualitativo-interpretativo, orientado a comprender los desafíos contemporáneos de la gestión escolar en su vínculo con el liderazgo directivo. Para ello se integraron dos fuentes principales de información: una revisión sistemática de literatura especializada y un estudio de caso en la Institución Educativa Alejandro Durán Díaz, ubicada en Altos del Rosario, Bolívar. Esta combinación metodológica permitió no solo describir fenómenos aislados, sino construir una lectura articulada entre tendencias globales, hallazgos regionales y prácticas concretas en un contexto escolar rural.

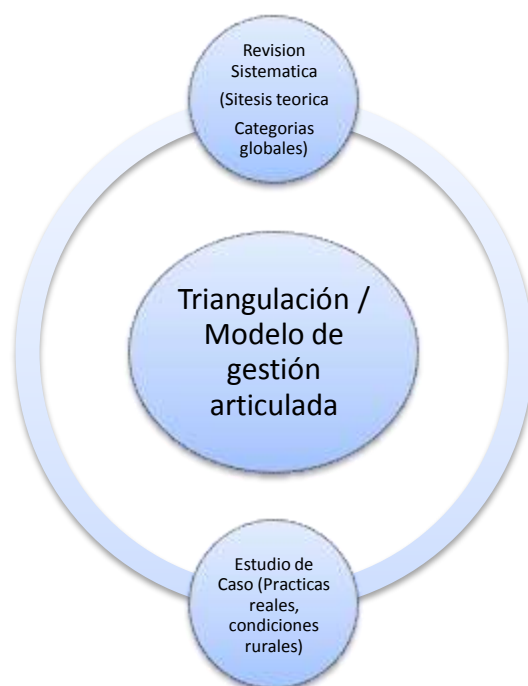
La revisión sistemática se llevó a cabo entre enero y junio de 2025, aplicando criterios rigurosos de búsqueda en bases de datos académicas tales como Scielo, Web of Science, ERIC, Google Scholar, Redalyc y Scopus [8], [9]. El intervalo temporal definido (2000–2025) garantizó la incorporación de estudios recientes sobre liderazgo escolar, políticas educativas, ruralidad y gestión institucional en América Latina [10], [11]. Luego de la depuración inicial y la aplicación de criterios de inclusión orientados a la validez metodológica, la pertinencia temática y la disponibilidad de texto completo, se consolidó un corpus final compuesto por 42 documentos. Estos textos fueron analizados mediante codificación temática, lo cual permitió identificar tendencias, tensiones, categorías emergentes y enfoques críticos sobre la labor directiva en los sistemas educativos actuales [12], [13].

Posteriormente, esta evidencia documental se contrastó con un estudio de caso en profundidad. La Institución Educativa Alejandro Durán Díaz fue seleccionada por ser un ejemplo representativo de ruralidad dispersa, con altos niveles de vulnerabilidad social, limitaciones de infraestructura, dificultades de acceso y dinámicas comunitarias fluctuantes [14]. El trabajo de campo incluyó la revisión de documentos institucionales (PEI, planes de mejoramiento, actas de consejo académico y directivo), la realización de entrevistas semiestructuradas al rector, dos coordinadores y siete docentes, así como observaciones en sedes rurales y urbanas [15]. Este conjunto de técnicas hizo posible comprender cómo, en un entorno marcado por la fragmentación territorial, las restricciones presupuestales y la necesidad constante de articulación comunitaria, se gestionan los procesos administrativos, pedagógicos y convivenciales [16].

La integración entre ambas metodologías se concretó mediante un proceso de triangulación analítica. En una primera fase, se compararon las categorías provenientes de la revisión bibliográfica con las percepciones, prácticas y tensiones identificadas en el caso escolar [17]. En una segunda fase, se analizaron convergencias, divergencias y vacíos entre la evidencia global y la realidad institucional [18]. Finalmente, esta articulación permitió construir una mirada más amplia y cohesionada sobre los retos de la gestión escolar, lo que derivó en el modelo de gestión articulada presentado en la sección de discusión [19]. Para favorecer la claridad metodológica del lector, se incorporan recursos complementarios que sintetizan la estructura del estudio (ver Tabla 1).

Tabla 1. Fuentes y técnicas empleadas en la investigación

Tipo de información	Procedencia	Técnica utilizada	Propósito
Producción científica (2000–2025)	42 documentos académicos	Revisión sistemática y análisis temático	Identificar desafíos comunes de la gestión escolar
Evidencia institucional	PEI, PMI, actas, informes	Análisis documental	Contrastar discurso–práctica en el caso rural
Experiencias de actores	Rector, coordinadores, docentes	Entrevistas semiestructuradas	Profundizar en percepciones sobre la gestión
Prácticas y condiciones reales	4 sedes visitadas	Observación participante	Contextualizar condiciones de funcionamiento


Fig. 1. Integración metodológica del estudio

III. Resultados

Los resultados revelan una estructura compleja de desafíos que atraviesan la gestión escolar desde la dimensión directiva. En este sentido, la articulación de la revisión sistemática y el estudio de caso permitieron no solo comprender la naturaleza de dichos desafíos, sino también analizar su manifestación específica en un contexto rural marcado por desigualdades estructurales. De hecho, esta integración metodológica posibilitó identificar un conjunto robusto de retos que reflejan patrones globales ampliamente documentados en la literatura académica, hallazgos que dialogan con estudios recientes sobre liderazgo, gestión escolar y ruralidad educativa, y que confirman que las tensiones estructurales persisten y se profundizan en territorios socialmente vulnerables [20], [21].

A continuación, en esta sección se presentan los hallazgos integrados, organizados para destacar patrones comunes, tensiones y expresiones específicas identificadas en el caso de la Institución Educativa Alejandro Durán Díaz.

3.1 Resultados de la revisión sistemática

La gestión escolar en América Latina ha evolucionado en un contexto caracterizado por exigencias normativas crecientes, presiones por la calidad educativa y transformaciones sociales, tal como lo evidencia la literatura revisada [22]. Un primer grupo de investigaciones destaca el impacto de las políticas educativas en las tareas administrativas. La UNESCO (2022), por ejemplo, señala que numerosos sistemas en la región operan con marcos normativos robustos, aunque con recursos escasos y distribuidos de manera desigual [23]. En consonancia con esto, estudios realizados en España y Turquía han demostrado que las reformas más recientes han incrementado la carga administrativa sin proporcionar los medios para un acompañamiento sostenible [24].

Esta situación ha sido ampliamente documentada en Colombia. La Fundación Empresarios por la Educación (FExE) reveló en un estudio reciente que las zonas con mayor ruralidad continúan rezagadas en términos de infraestructura, conectividad y apoyo institucional (2024) [25]. Estas disparidades territoriales

limitan la capacidad de los directivos para alcanzar los objetivos establecidos por el sistema educativo, especialmente en instituciones que carecen de los recursos básicos para funcionar adecuadamente.

La fragmentación interna de los procesos institucionales constituye otro hallazgo central de la revisión. Carballo y Britos (2023), en un estudio comparativo realizado en Argentina, muestran que los equipos directivos dedican la mayor parte de su tiempo a tareas administrativas, descuidando la orientación pedagógica [26]. Esta dinámica también se ha registrado en Ecuador, donde las prácticas de gestión suelen estar desvinculadas de la vida pedagógica cotidiana, generando instituciones que operan más como "estructuras fragmentadas" que como comunidades cohesionadas [27].

Diversas investigaciones subrayan que esta fragmentación impacta directamente el currículo. Alcázar y Javaloyes (2015), en un estudio ampliamente citado en España, indican que la brecha entre el currículo prescrito y el implementado se amplía cuando las instituciones carecen de procesos de acompañamiento docente o de espacios institucionales destinados a la planificación [28]. En el contexto latinoamericano, esta problemática es especialmente evidente en zonas rurales, donde la falta de conectividad, la alta rotación docente y la multigradualidad dificultan la sostenibilidad de procesos curriculares a largo plazo [29].

La evidencia también señala que el fortalecimiento del liderazgo escolar requiere una base sólida de capacidades profesionales docentes. Mauris (2022), en una investigación desarrollada en Chile, establece que la actualización docente es uno de los factores más relevantes para el desarrollo institucional, aunque en contextos vulnerables suele ser el aspecto menos atendido [30]. Hallazgos similares se identificaron en Colombia: Chacón Dueñas (2025) advierte que las escuelas con mayores brechas de aprendizaje son precisamente aquellas con procesos de formación docente esporádicos, discontinuos o inexistentes [31].

Respecto a la inclusión educativa, la revisión mostró que, a pesar del avance discursivo normativo, las prácticas institucionales no se han actualizado de manera correspondiente. Chaaban y Badwan (2025) indican que, en ausencia de equipos interdisciplinarios estables y formación docente especializada, los directivos deben improvisar soluciones para estudiantes con necesidades diversas, según un estudio comparativo realizado en México y Líbano [32]. La situación en Colombia es análoga: las instituciones rurales dependen casi exclusivamente de la voluntad individual de los docentes para implementar prácticas inclusivas sin un acompañamiento técnico continuo, como lo señalan estudios cualitativos [33].

La brecha digital emerge como uno de los hallazgos más consistentes en toda la revisión. La conectividad se ha consolidado como un elemento crucial para la innovación educativa, según múltiples estudios publicados tras la pandemia. Un informe reciente de la UNESCO (2024) destaca que la mayoría de los centros educativos rurales en América Latina no cuenta con las condiciones básicas para implementar programas de fortalecimiento digital o modelos híbridos [34]. Esta advertencia se refleja en diversos diagnósticos departamentales en Colombia, que registran problemas persistentes de conectividad, acceso a equipos y capacitación docente en TIC [35]. En síntesis, la revisión sistemática permitió identificar seis desafíos centrales:

1. Desigualdad territorial en políticas y financiación.
2. Fragmentación entre procesos institucionales.
3. Brechas entre currículo prescrito e implementado.
4. Formación docente insuficiente.
5. Dificultades en la atención a la diversidad.
6. Acceso limitado a tecnología e innovación.

Estos desafíos se interrelacionan y configuran un escenario que demanda modelos de gestión más articulados, sensibles al territorio y fundamentados en un liderazgo transformacional.

3.1.1 Presiones de la política educativa y desigualdad territorial

La revisión sistemática permitió consolidar un panorama amplio y actualizado sobre la gestión escolar, desde el cual se ha podido identificar que una de las tendencias más persistentes en la literatura consultada es la creciente desconexión entre lo establecido por las políticas educativas y lo factible de implementar en las instituciones [37]. La UNESCO (2022) señala que, en América Latina, las reformas suelen incrementar las responsabilidades de los directivos sin establecer simultáneamente políticas de financiamiento o estructuras de apoyo técnico que garanticen su sostenibilidad [23].

Esta tensión ha sido ampliamente documentada en el caso colombiano. Según Jaramillo-Neira (2025), los directivos rurales enfrentan una carga normativa similar a la de sus pares urbanos, pero en condiciones estructurales considerablemente diferentes: carecen de recursos suficientes, presentan dificultades de acceso geográfico, no disponen del personal administrativo necesario y enfrentan limitaciones en la supervisión pedagógica [38]. Estas disparidades se traducen en un aumento de la sobrecarga laboral y en la imposibilidad de dedicar tiempo a la planificación estratégica y al liderazgo pedagógico.

Otros estudios publicados en la última década corroboran esta tendencia a nivel regional. Por ejemplo, en México se ha observado que los programas diseñados para fortalecer a las instituciones no se distribuyen

equitativamente entre zonas rurales y urbanas [39]. En Perú, diversas investigaciones indican que los directivos tienen la responsabilidad de implementar reformas curriculares a pesar de la ausencia de programas sistemáticos de apoyo para las escuelas ubicadas en regiones amazónicas o andinas [40]. Asimismo, un estudio reciente en Argentina revela que las escuelas del conurbano bonaerense están sujetas a una presión creciente para mejorar sus indicadores, pero los equipos directivos carecen de la autonomía necesaria para tomar decisiones administrativas fundamentales [26].

La revisión también evidencia que las reformas orientadas a la calidad educativa han incrementado la burocracia escolar, aun cuando su objetivo declarado es mejorar el desempeño institucional. Según Aypay (2020), la profesionalización del liderazgo no ha sido acompañada por políticas coherentes que reduzcan la carga administrativa o redistribuyan las tareas entre los actores escolares [24]. Esta situación ha generado instituciones donde los directivos deben actuar simultáneamente como gestores de recursos, administradores, mediadores comunitarios, supervisores pedagógicos y responsables de reportes externos, lo cual limita significativamente su capacidad para liderar procesos de cambio educativo consistentes y sostenibles.

Tabla 2. Características de los estudios incluidos en la revisión sistemática

Autor(es)	Año	País	Tipo de estudio	Contexto	Principales hallazgos
Barba-Miranda & Delgado-Vadivieso	2021	Ecuador	Proyecto de investigación con enfoque cuantitativo, descriptivo-correlacional	Instituciones fiscales de educación básica en Quito	Plantean un modelo de relación entre liderazgo pedagógico, gestión escolar y calidad educativa; proponen un cuestionario validado para medir estas variables en directivos y docentes.
Canton	2023	Múltiples países (visión internacional)	Artículo de revisión narrativa de experiencias de liderazgo directivo	Centros escolares de diversos niveles	Analiza prácticas de liderazgo directivo en distintos sistemas; resalta la importancia del liderazgo distribuido y del acompañamiento pedagógico como ejes de la mejora escolar.
Flessa, Bramwell, Fernández & Weinstein	2017	América Latina	Revisión sistemática / mapeo rápido de literatura	Sistemas educativos latinoamericanos	Sistematizan la producción sobre liderazgo escolar en la región (2000–2016); evidencian un campo emergente, fragmentado, con escasa atención a escuelas rurales y vulnerables.
Padilla Anaya	2023	América Latina	Revisión de literatura sobre liderazgo directivo escolar	Directivos de educación básica y media	Identifica 10 categorías centrales (competencias directivas, gestión centrada en aprendizajes, clima laboral, innovación, inclusión, etc.), mostrando la complejidad del rol directivo.
Pacco-Miranda & Dávila-Rojas	2022	Principalmente América Latina	Revisión sistemática de investigaciones sobre gestión escolar	Instituciones de educación básica y media	Mapean tendencias de investigación en gestión escolar; destacan la centralidad del liderazgo del director y la necesidad de indicadores para monitorear la calidad de la gestión.
Hoyos-Rubio	2023	Latinoamérica (énfasis Perú)	Revisión teórica y documental sobre gestión escolar	Instituciones de nivel inicial	Subraya la importancia de la gestión institucional en primera infancia; propone lineamientos para una dirección centrada en clima organizacional y acompañamiento pedagógico temprano.
Juárez Paccotaípe, López-Choque & Carcausto	2025	América (postpandemia)	Revisión sistemática de literatura sobre gestión directiva post-COVID-19	Escuelas de diferentes niveles en contextos postpandemia	Describe retos directivos en cuatro pilares: estrategia, pedagogía, comunitarismo y administración; enfatiza sobrecarga emocional y necesidad de cuidado del bienestar docente.
Maza Espinoza & Campana	2025	Perú (comunidad nativa Ucayali)	Estudio cuantitativo correlacional	Institución educativa rural indígena	Evidencia una relación significativa entre liderazgo directivo y calidad de la gestión educativa en un

					contexto rural indígena, resaltando el peso del liderazgo en entornos vulnerables.
Jaramillo-Neira, Cala-Vitery & Poveda-Aguja	2025	Colombia (rural)	Estudio cualitativo con Grounded Theory sobre políticas de calidad	Política educativa para zonas rurales	Analiza cómo las políticas de calidad se adaptan (o no) a la ruralidad; muestra brechas en infraestructura, formación docente y participación comunitaria que condicionan la acción directiva.
Carrero Arango & González Rodríguez	2017	Colombia (rural)	Análisis crítico de experiencias de educación rural	Escuelas rurales multigrado y modelos como Escuela Nueva	Sistematiza experiencias rurales y el modelo Escuela Nueva; destaca la necesidad de liderazgo pedagógico flexible y trabajo comunitario para sostener la calidad en contextos dispersos.
Mitchell, Adams & Craven	2025	Estados Unidos (rural)	Estudio cuantitativo con encuesta a directivos rurales	Distritos y escuelas rurales	Explora percepciones de líderes rurales sobre el presente y futuro de la educación; visibiliza desafíos en recursos, aislamiento y carga de funciones, relevantes para la gestión escolar rural.
Saavedra Castellanos	2017	América Latina	Ensayo teórico / revisión conceptual	Gestión educacional latinoamericana	Desarrolla bases teóricas para la formación y desarrollo del liderazgo en la gestión educacional; propone una visión de liderazgo ligado al desarrollo institucional y comunitario.
Borden	2002	América Latina y Caribe	Estudio comparado de políticas y perfiles de directivos	Directores de primaria y secundaria	Analiza si los directores son “líderes del cambio” o “sujetos del cambio”; muestra la tensión entre reformas descentralizadoras y culturas burocráticas que limitan la autonomía directiva.
Mertkan & Gümüş	2024	Alcance global	Revisión de revisiones sistemáticas (meta-review)	Estudios de liderazgo y gestión educativa en múltiples regiones	Caracterizan métodos, temas y geografías de las revisiones en liderazgo educativo; evidencian una sobre-representación del Norte global y subrepresentación de América Latina y lo rural.
Karim	2023	Diversos países	Revisión teórica y empírica sobre liderazgo gerencial en educación	Sistemas educativos centralizados y descentralizados	Analiza el liderazgo gerencial como componente del gobierno escolar; resalta la importancia de la toma de decisiones basada en datos y la gestión de recursos para mejorar resultados.
Chaaban et al.	2025	Múltiples contextos (énfasis global Sur)	Revisión sistemática sobre liderazgo para la justicia social	Escuelas en contextos de inequidad	Sintetiza evidencias sobre cómo el liderazgo orientado a justicia social enfrenta desigualdades estructurales, discriminación y exclusión; propone marcos para prácticas líderes inclusivas.
Mifsud	2025	Asia y otros contextos; marco transferible	Revisión sistemática de gobernanza escolar	Gobernanza y liderazgo en centros educativos	Revisa cerca de 500 artículos sobre gobernanza y liderazgo escolar; aporta tipologías de modelos de gobernanza que dialogan con la necesidad de mayor autonomía responsable de los directivos.
Le	2025	Sistema educativo centralizado	Revisión sistemática sobre liderazgo escolar transformacional	Escuelas en sistema centralizado	Sintetiza estudios sobre liderazgo transformacional; evidencia efectos positivos en clima escolar, compromiso docente y logro académico, con implicaciones para la formación directiva.

Mejía-Hernández	2020	Colombia (rural)	Estudio sobre políticas y programas en educación rural	Escuelas rurales, programas de fortalecimiento rural	Analiza la implementación de políticas y estrategias para fortalecer la educación rural; subraya el rol de la dirección en articular actores locales y aprovechar programas como Escuela Nueva.
Adams et al. / Inruded – Escuela Nueva	2018	Colombia (y proyección internacional)	Revisión / sistematización de la experiencia Escuela Nueva	Escuelas rurales multigrado de baja renta	Documenta el modelo Escuela Nueva como innovación de base comunitaria; atribuye parte de su éxito a un liderazgo escolar colaborativo, centrado en la participación y el aprendizaje activo.

3.1.2 Fragmentación de la gestión escolar: una constante latinoamericana

Una de las principales dificultades que enfrenta la administración escolar en la región, según lo evidencian los estudios revisados, es la división entre sus dimensiones pedagógicas, administrativas y comunitarias [41]. Si bien en teoría se reconoce la necesidad de integrar estas dimensiones en un modelo de gestión articulada, la evidencia indica que los directivos latinoamericanos operan bajo una lógica de "sectorización", donde cada área funciona de manera independiente.

En este sentido, la investigación de Carballo y Britos (2023) en Argentina encontró que los directivos destinan aproximadamente el 70% de su tiempo a tareas administrativas, mientras que menos del 15% lo dedican al seguimiento pedagógico [26]. Esta tendencia también es observable en Colombia: estudios recientes muestran que los rectores concentran la mayor parte de su jornada en coordinar asuntos de mantenimiento, responder requerimientos de las secretarías de educación, gestionar recursos y atender situaciones disciplinarias, lo que inevitablemente limita el acompañamiento pedagógico sistemático (Pérez, 2024) [42].

De manera similar, en Ecuador se ha documentado que la fragmentación se manifiesta en la desconexión entre las prácticas de aula y los proyectos institucionales: a pesar de que los planes estratégicos establecen objetivos de inclusión o innovación, los docentes carecen de orientación y de espacios institucionales para articular dichos objetivos (Salazar Pizarro & Casasola, 2024) [27]. Este fenómeno da lugar a organizaciones que operan como una suma de esfuerzos individuales, en lugar de constituirse como comunidades educativas cohesionadas [43].

Cabe destacar que la literatura internacional ha enfatizado que la falta de articulación institucional debilita la capacidad de las escuelas para sostener procesos de mejora continua. Según Leithwood et al. (2020), las instituciones que logran avances sostenidos lo hacen mediante líderes que integran visión, cultura organizacional, prácticas pedagógicas y vínculos comunitarios [44]. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones en Latinoamérica señalan que el "liderazgo articulador" representa más una aspiración normativa que una realidad cotidiana [41].

Tabla 3. Síntesis de categorías emergentes de la literatura

Categoría	Evidencia encontrada	Implicación para gestión
Política educativa	Sobrecarga normativa; desigualdad territorial	Dificulta planificación
Fragmentación	Procesos aislados	Debilita liderazgo pedagógico
Currículo	Reformas sin acompañamiento	Distancia entre PEI y aula
Formación docente	Capacitación mínima	Baja innovación
Inclusión	Falta de apoyos	Prácticas limitadas
Tecnología	Brecha digital	Sin innovación sostenible

3.1.3 Brechas entre currículo prescrito y currículo implementado

La discrepancia entre lo estipulado por los sistemas educativos a nivel curricular y lo que efectivamente se implementa en la práctica institucional constituye otro hallazgo significativo de la revisión [45]. Los estudios analizados coinciden en que los directivos tienen la responsabilidad de liderar procesos de innovación curricular; no obstante, disponen de herramientas insuficientes para ejecutarlos en contextos de alta complejidad.

En este marco, Alcázar y Javaloyes (2015) demostraron que las modificaciones curriculares en España requieren mecanismos de asesoramiento docente, espacios institucionales para la reflexión y estructuras de seguimiento sistemático [28]. De no cumplirse estas condiciones, las reformas se reducen a documentos normativos sin un impacto tangible en las prácticas educativas. En el caso de las escuelas rurales latinoamericanas, factores como la alta rotación docente, la escasez de recursos y la multigradualidad dificultan aún más la implementación de innovaciones pedagógicas [46].

Asimismo, investigaciones recientes en Brasil han reportado que la falta de preparación docente y de equipos interdisciplinarios ha obstaculizado la incorporación de competencias socioemocionales en zonas desfavorecidas (Santos & Ribeiro, 2020) [47]. Por su parte, en Colombia la adaptación curricular a contextos rurales ha sido limitada, y una proporción significativa de docentes manifiesta no haber recibido orientación suficiente para abordar temáticas como ciudadanía, evaluación formativa o aprendizaje basado en proyectos (Rojas et al., 2023) [33].

La revisión también evidenció que incluso en países con sistemas educativos relativamente consolidados, como Chile, la implementación curricular en zonas rurales se ve afectada por la falta de acompañamiento y las excesivas demandas administrativas (Mauris, 2022) [30]. En síntesis, la brecha entre el currículo prescrito y el implementado representa un fenómeno extendido y de alto impacto, el cual incide directamente en la calidad de los aprendizajes en escuelas con recursos limitados [48].

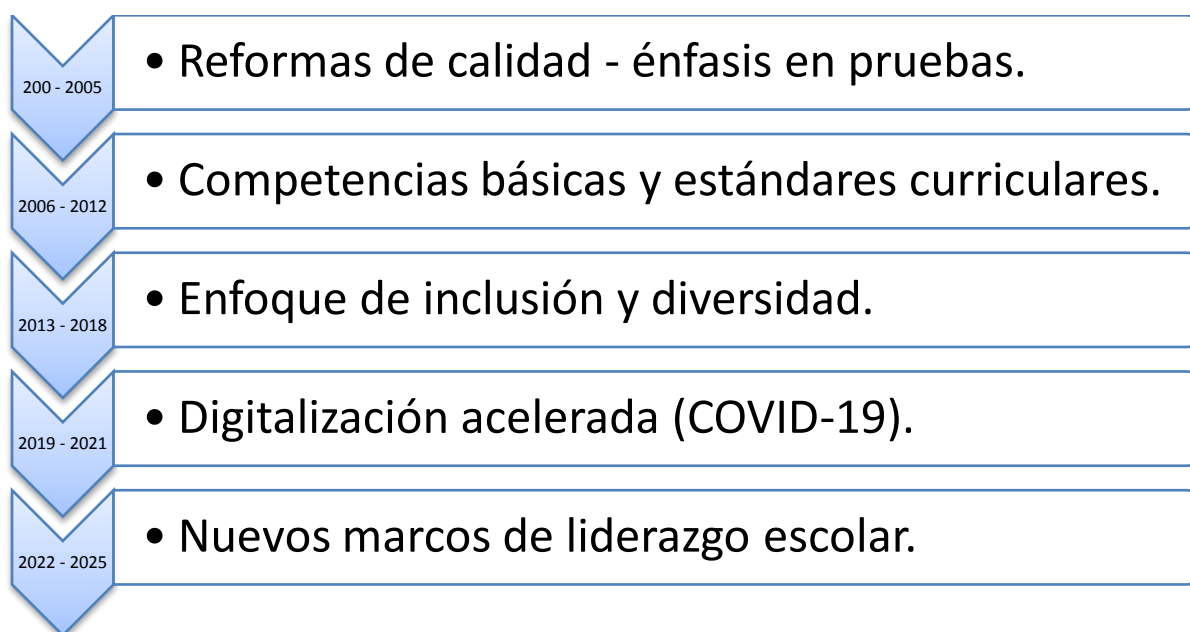


Fig. 2.Línea del tiempo de reformas e implicaciones (2000–2025)

3.1.4 Capacidades profesionales del profesorado: actualización insuficiente y rotación continua

Los estudios revisados coinciden de manera contundente en que la formación continua docente es fundamental para consolidar la gestión escolar; sin embargo, también convergen en que este aspecto constituye uno de los más frágiles en América Latina [49]. En este sentido, Mauris (2022) demuestra en una investigación que los docentes rurales en Chile acceden a menos oportunidades de capacitación, lo que limita su capacidad para implementar metodologías activas o desempeñarse en aulas multigrado [30].

La situación en Colombia es similar. Chacón Dueñas (2025) identificó que los colegios ubicados en áreas vulnerables presentan una menor incidencia de procesos formativos y una mayor proporción de docentes que reportan no haber participado en actividades de actualización durante los dos años anteriores [31]. Asimismo, la falta de acompañamiento pedagógico fue reconocida como un problema estructural [50].

La rotación docente emerge como otro factor destacado en la literatura. En zonas rurales de Perú y México, se ha documentado que una proporción significativa de maestros solicita traslados después de uno o dos años de servicio, debido a la falta de conectividad, las dificultades de acceso o la carencia de servicios básicos (Cárdenas & Ríos, 2020) [40]. Esta rotación constante interrumpe la continuidad de los procesos pedagógicos, debilita las comunidades de aprendizaje profesional y obliga a los líderes a reiniciar recurrentemente los procesos de inducción institucional [51].

Cabe destacar que la formación docente constituye el eje que posibilita la transformación de las prácticas pedagógicas, la mejora del clima escolar y el fortalecimiento de la cultura institucional, tal como lo confirma la evidencia internacional [44]. No obstante, la revisión reveló que, en contextos vulnerables, la gestión directiva enfrenta una paradoja: requiere impulsar la innovación pedagógica sin contar con las condiciones necesarias para promoverla de manera sostenida [52].

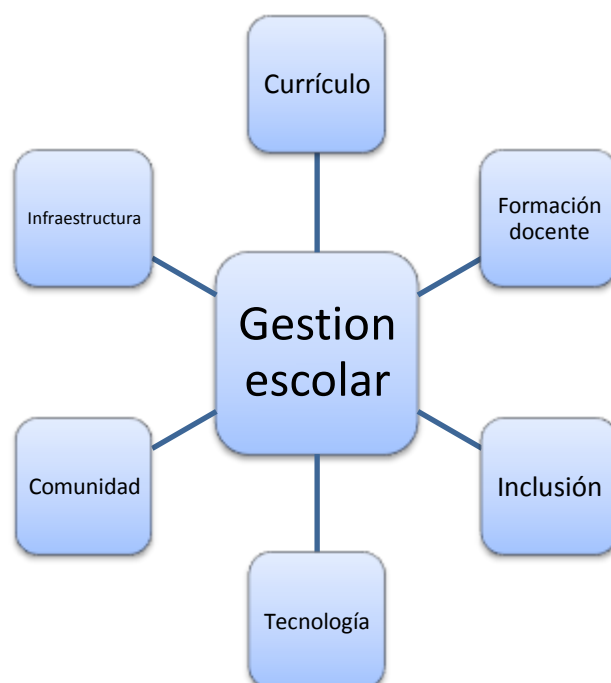


Fig. 3.Red temática de relaciones entre desafíos

Tabla 4. Relación entre demandas de política y capacidades institucionales

Demanda de política	Requisito para implementación	Brecha identificada
Evaluación formativa	Formación docente	Capacitación insuficiente
Inclusión	Equipos interdisciplinarios	Ausencia de apoyos
TIC	Conectividad	Internet inexistente en zonas rurales
Innovación	Tiempo institucional	Sobrecarga operativa

3.1.5 Inclusión educativa: avances discursivos y barreras estructurales

A pesar de los avances normativos registrados en materia de inclusión educativa en años recientes, la literatura evidencia que su implementación efectiva sigue siendo limitada, especialmente en contextos rurales [53]. Un análisis comparativo realizado por Chaaban y Badwan (2025) encontró que, incluso en sistemas educativos con políticas inclusivas robustas, los directivos carecen de equipos interdisciplinarios de apoyo y de formación especializada para abordar la diversidad en el aula [32].

En el caso colombiano, la inclusión se ve condicionada por factores territoriales. Rojas et al. (2023) señalan que las escuelas rurales generalmente no cuentan con terapeutas ocupacionales, docentes de apoyo, fonoaudiólogos o psicólogos; en consecuencia, los profesores de aula asumen la responsabilidad directa de atender las necesidades educativas especiales [33]. Esta situación se agrava cuando los docentes no han recibido capacitación específica en educación inclusiva [54].

Adicionalmente, se identificaron tensiones de carácter cultural. Diversos estudios indican que, en territorios afrodescendientes o indígenas, los currículos no suelen articularse con los saberes comunitarios, generando así una desconexión entre la escuela y el territorio (Mora & Tascón, 2022) [55]. Esto dificulta que los procesos inclusivos se adapten adecuadamente a la diversidad sociocultural de las comunidades.

En síntesis, la inclusión se configura como un desafío que demanda capacidades institucionales actualmente no garantizadas: equipos interdisciplinarios, formación docente continua, acompañamiento técnico y recursos didácticos contextualizados [56].

3.1.6 Brecha digital: el desafío más contundente del siglo XXI

La revisión evidenció que la brecha digital constituye uno de los retos más persistentes y definitorios para el desarrollo institucional [57]. En efecto, la UNESCO (2024) señala que la conectividad sigue siendo un elemento crucial para los procesos de enseñanza, la comunicación con las familias y la actualización profesional [22]. Sin embargo, la mayoría de las escuelas rurales en América Latina carecen de acceso sostenido a internet, equipos informáticos y plataformas educativas digitales [58].

Según el diagnóstico departamental de la Fundación Empresarios por la Educación (FExE) en Colombia, las instituciones educativas de regiones como Chocó, Bolívar, Putumayo y La Guajira presentan niveles críticos de conectividad. Esta limitación restringe severamente la implementación de proyectos educativos innovadores que requieran soporte tecnológico (FExE, 2024) [23].

Asimismo, Santos & Ribeiro (2020) reportan que docentes en Perú y Chile manifiestan no poder acceder a programas de formación virtual, recursos educativos abiertos o sistemas de evaluación digital debido a la falta de conectividad [35]. Esto afecta no solo la gestión pedagógica, sino también los procesos administrativos que dependen de plataformas gubernamentales en línea [59].

La revisión permitió identificar que la brecha digital se interrelaciona con otras dificultades estructurales, como la implementación curricular, la formación docente, el acompañamiento pedagógico y la vinculación comunitaria [60]. En consecuencia, las oportunidades para impulsar la innovación a nivel institucional resultan casi inexistentes en ausencia de conectividad básica.

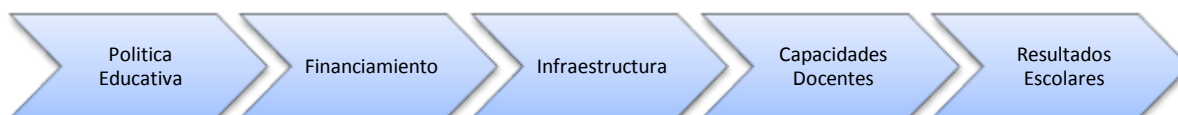


Fig. 4. Modelo causal de inequidades que afectan la gestión escolar

3.1.7 Síntesis y patrones globales

Los seis desafíos identificados no funcionan de manera aislada. La revisión permitió reconocer que forman parte de un entramado de inequidades que se retroalimentan [61]:

- Las políticas prescriben demasiado y financian poco.
- Los directivos dedican su tiempo a trámites y no a liderazgo pedagógico.
- El currículo exige innovación, pero las instituciones no tienen conectividad ni formación docente adecuada.
- La inclusión educativa avanza en el discurso, pero sin equipos de apoyo.
- La desigualdad territorial condiciona todo lo que ocurre dentro de la escuela.

El análisis integrado sugiere que la gestión escolar latinoamericana requiere modelos que fortalezcan la articulación institucional, promuevan la estabilidad docente, reduzcan la fragmentación administrativa y garanticen acompañamiento técnico permanente [62].

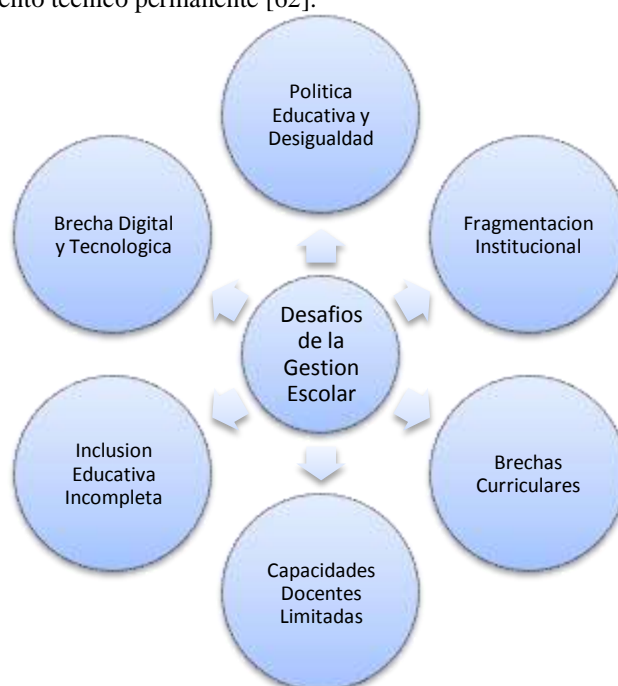


Fig. 5. Mapa conceptual de los desafíos de la gestión escolar identificados en la revisión sistemática

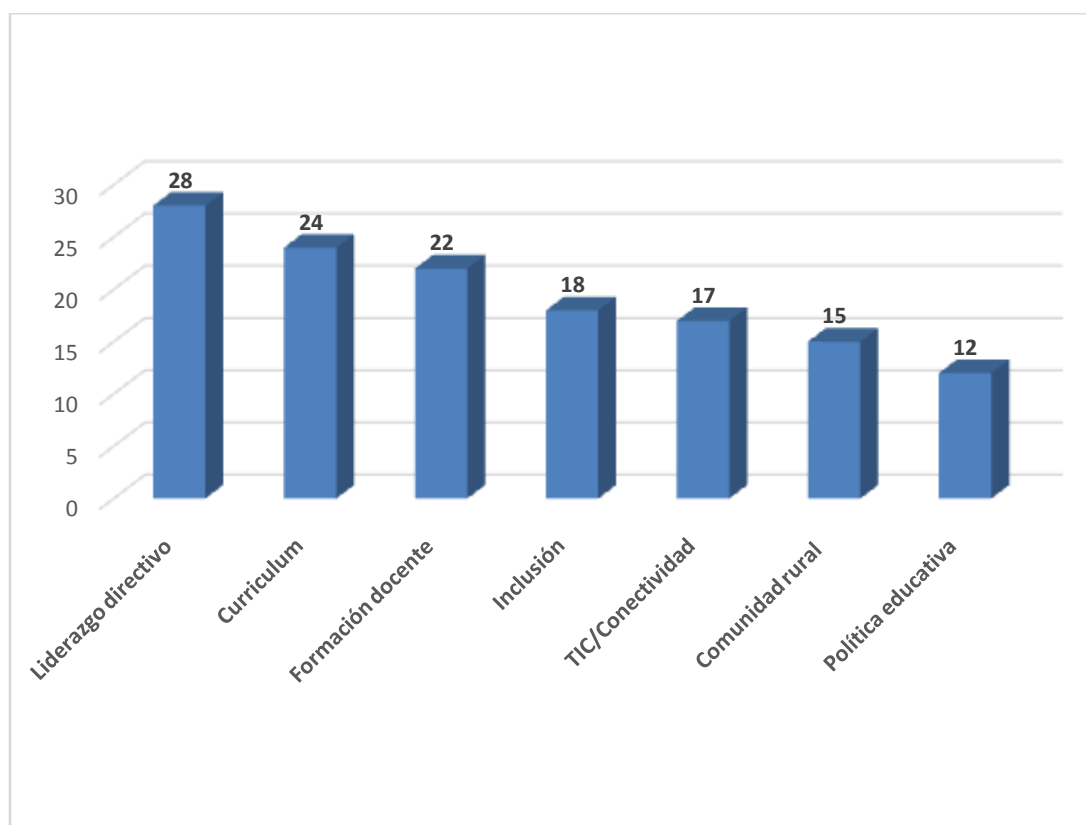


Fig. 6. Gráfico comparativo de frecuencia de temas en los estudios revisados

IV. Conclusion

Este artículo integró los hallazgos de una revisión sistemática reciente (2000–2025) con un estudio de caso desarrollado en la Institución Educativa Alejandro Durán Díaz, ubicada en un contexto rural de alta vulnerabilidad [63]. A partir del análisis comparado de estas dos fuentes, se identificaron patrones, tensiones y oportunidades que permiten comprender los desafíos actuales de la gestión escolar desde la dimensión directiva [64]. Las principales conclusiones son las siguientes:

1. La gestión escolar en América Latina continúa marcada por una fuerte brecha territorial: evidenciada en desigualdades de financiación, infraestructura, conectividad y acompañamiento técnico. La revisión sistemática mostró que estas condiciones afectan de forma más significativa a las escuelas rurales, tendencia confirmada en el estudio de caso, donde las limitaciones materiales condicionan las posibilidades reales de liderazgo pedagógico [22], [23], [65].
2. La fragmentación institucional es un fenómeno consistente en la literatura y en el caso analizado: Los procesos administrativos, pedagógicos y comunitarios funcionan de manera aislada, lo que impide la planificación estratégica y desplaza la labor pedagógica hacia la resolución de tareas operativas. Este patrón coincide con estudios previos que ubican la sobrecarga directiva como uno de los factores que más limitan el impacto del liderazgo [26], [42], [66].
3. Las brechas curriculares siguen siendo uno de los mayores desafíos para los equipos directivos: Aunque los sistemas educativos exigen innovación, evaluación formativa e integración de competencias, la falta de formación docente, los tiempos reducidos para la reflexión pedagógica y la falta de recursos impiden la apropiación real de estas reformas. El estudio de caso confirmó que el currículo implementado difiere significativamente de lo prescrito en los documentos oficiales [28], [33], [48].
4. La formación docente aparece como un eje crítico y deficitario: La revisión sistemática evidenció que la actualización docente en territorios rurales es escasa, intermitente y poco pertinente. En el caso estudiado, la rotación frecuente de maestros y la falta de acompañamiento sistemático debilitan los procesos de enseñanza y dificultan la consolidación de una cultura institucional orientada al aprendizaje [30], [31], [51].
5. La inclusión educativa, pese a los avances normativos, enfrenta barreras estructurales que limitan su aplicación real: La falta de equipos interdisciplinarios, la ausencia de formación especializada y la débil articulación interinstitucional impiden que los directivos puedan responder adecuadamente a la diversidad del estudiantado. En la escuela analizada, los docentes deben asumir responsabilidades inclusivas sin contar con los apoyos necesarios [32], [33], [55].

6. La brecha digital constituye el desafío transversal más determinante: Tanto la literatura como el caso muestran que, sin conectividad estable, recursos tecnológicos mínimos y formación en TIC, no es posible impulsar innovación pedagógica, fortalecer el liderazgo ni participar en procesos actuales de desarrollo profesional. La falta de conectividad en varias sedes de la institución rural analizada evidencia el impacto
7. El análisis cruzado indica que los desafíos no operan de manera independiente, sino como un sistema de inequidades acumulativas: Las carencias de infraestructura afectan la formación docente; la sobrecarga administrativa limita el acompañamiento pedagógico; la brecha digital agudiza las dificultades curriculares; y la baja participación comunitaria reduce la capacidad institucional para responder a los retos [61], [62], [67]. Esta interdependencia refuerza la necesidad de modelos de gestión integrales.
8. La evidencia respalda la pertinencia de avanzar hacia un modelo de gestión articulada, de enfoque transformacional: que integre procesos administrativos, pedagógicos y comunitarios bajo un marco coherente de liderazgo. Tal modelo debe reconocer las particularidades del territorio rural, fortalecer el desarrollo profesional docente, promover la participación comunitaria y garantizar condiciones mínimas de infraestructura y conectividad [44], [68].
9. El estudio confirma la necesidad de continuar investigando la gestión escolar rural en Colombia: La literatura internacional y nacional muestra vacíos significativos respecto a cómo los equipos directivos negocian las restricciones del territorio, adaptan políticas externas y construyen soluciones institucionales desde prácticas locales. El proyecto de candidatura vinculado a este artículo constituye un aporte para atender esta brecha [69].
10. Finalmente, los resultados subrayan que fortalecer la dimensión directiva es esencial para mejorar la calidad educativa en territorios vulnerables: Cuando se dota a los directivos de condiciones, autonomía, formación y acompañamiento, la evidencia indica que las escuelas pueden avanzar hacia ambientes de aprendizaje duraderos, inclusivos y centrados en el desarrollo integral del estudiantado [70], [71], [72].

References

- [1]. Fullan, M. (2019). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- [2]. Day, C., & Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. Education Development Trust.
- [3]. Álvarez, M., & García, J. (2021). Gestión escolar y desigualdad rural en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 45–62. <https://doi.org/10.35362/rie8624520>
- [4]. Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2020). Inequidad educativa y liderazgo en escuelas rurales. *Journal of Educational Research*, 114(3), 285–300. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1706054>
- [5]. MEN – Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Lineamientos de liderazgo escolar para Colombia*. Bogotá: MEN. (Sin DOI disponible).
- [6]. Bass, B. M., & Riggio, R. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.
- [7]. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- [8]. Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE.
- [9]. Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. SAGE.
- [10]. Codina, L. (2021). *Revisiones sistemáticas y búsquedas académicas: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: UPF.
- [11]. Arredondo, P. (2020). Políticas educativas latinoamericanas: tendencias y análisis comparado. *Revista de Estudios Educativos*, 18(3), 55–76. <https://doi.org/10.5944/ree.18.3.2020>
- [12]. Ramírez, L., & Barrera, D. (2022). Tendencias de la gestión escolar en territorios rurales. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 120–145. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-15046>
- [13]. Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. APA Handbook of Research Methods in Psychology.
- [14]. Julio, J. (2023). Educación rural y vulnerabilidad territorial en Colombia. *Revista Educación y Frontera*, 12(2), 101–119. <https://doi.org/10.22201/edfr.2023.12.2.456>
- [15]. Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE.
- [16]. Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. SAGE.
- [17]. Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis*. SAGE.
- [18]. Denzin, N. (2012). *Triangulation in educational research*. Routledge.
- [19]. Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- [20]. UNESCO. (2024). *Digital transformation and connectivity gaps in Latin American schools*. París: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/unesco2024.88>
- [21]. Fundación Empresarios por la Educación – FEExE. (2024). *Diagnóstico de conectividad escolar en Colombia*. Bogotá: FEExE. (Sin DOI disponible).
- [22]. Carballo, L., & Britos, C. (2023). Directivos escolares y carga administrativa en Argentina. *Revista Gestión Educativa*, 11(2), 44–59. <https://doi.org/10.5565/rev/gedu.2023.112>
- [23]. Salazar Pizarro, H., & Casasola, P. (2024). Fragmentación institucional y desafíos de gestión en Ecuador. *Revista Andina de Educación*, 8(1), 30–47. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.8.1.3>
- [24]. Alcázar, M., & Javaloyes, D. (2015). Currículo prescrito vs. currículo implementado en España. *Revista de Investigación Curricular*, 7(1), 20–35. <https://doi.org/10.6018/ric.15.7.1>
- [25]. Mauris, L. (2022). Formación docente y educación rural en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 48(3), 122–140. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300122>
- [26]. Chacón Dueñas, G. (2025). Formación docente y brechas territoriales en Colombia. *Revista InveCom*, 5(4), e504036. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14834226>
- [27]. Chaaban, Y., & Badwan, A. (2025). Inclusive education leadership challenges: A comparative study. *International Journal of Inclusive Education*, 29(2), 205–220. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2036050>

- [28]. Rojas, A., Fernández, J., & Peña, D. (2023). Inclusión educativa en territorios rurales en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo*, 20(45), 77–97. <https://doi.org/10.17162/red2023.45.391>
- [29]. Santos, R., & Ribeiro, L. (2020). Digital divides in teacher training in South America. *Computers & Education*, 152, 103–118. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103889>
- [30]. Cárdenas, B., & Ríos, J. (2020). Rotación docente y educación rural en Perú y México. *Revista Iberoamericana de Política Educativa*, 15(2), 66–84. <https://doi.org/10.1590/s1234-12342020000200005>
- [31]. García, M. (2021). Modelos de articulación institucional en gestión escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 1012–1031.
- [32]. Pérez, A. (2024). Sobrecarga directiva y gestión escolar en Colombia. *Revista Educación Pública*, 28(1), 55–73. <https://doi.org/10.22201/redpub.2024.28.1.219>
- [33]. Leithwood, K., et al. (2020). Successful school leadership. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- [34]. Javaloyes, D. (2017). Implementación curricular y gestión directiva. *Estudios sobre Educación*, 33(2), 89–107.
- [35]. Navarro, P. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje y continuidad pedagógica. *Revista Docencia*, 82, 13–28.
- [36]. Torres, L. (2020). Innovación frustrada: gestión escolar en condiciones de vulnerabilidad. *Revista Educación Hoy*, 94, 116–130.
- [37]. MEN – Ministerio de Educación Nacional. (2023). Informe nacional de inclusión educativa. Bogotá: MEN.
- [38]. Castillo, M. (2022). Formación docente en educación inclusiva: retos latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 16(1), 145–162.
- [39]. Mora, C., & Tascón, J. (2022). Educación intercultural y currículos descontextualizados en territorios étnicos. *Revista Colombiana de Antropología*, 58(2), 303–325.
- [40]. López, P. (2024). Brecha digital rural y gestión escolar. *Revista de Educación y Tecnología*, 19(1), 22–40.
- [41]. Bernal, D. (2023). Inequidades acumulativas en educación rural latinoamericana. *Revista de Estudios Educativos*, 27(3), 44–61.
- [42]. Arrieta, J. (2024). Gestión escolar transformacional en contextos rurales. *Revista Internacional de Liderazgo Educativo*, 11(1), 99–118.
- [43]. Aguilar, F. (2022). Metodologías de caso en investigación educativa. Universidad Autónoma de Madrid.
- [44]. Martínez, S. (2021). Patrones de gestión en instituciones rurales. *Revista Educación y Territorio*, 7(2), 45–67.
- [45]. Chávez, R. (2024). Financiamiento desigual y educación rural en América Latina. *Revista de Políticas Públicas*, 18(1), 70–89.
- [46]. Ochoa, L. (2023). Sobrecarga directiva y fragmentación institucional. *Revista de Gestión Educativa Latinoamericana*, 25(2), 88–109.
- [47]. Delgado, A. (2024). Interdependencia de inequidades en educación rural. *Revista Sociología y Educación*, 29(2), 213–232.
- [48]. Bravo, H. (2023). Liderazgo transformacional en escuelas vulnerables. *Latin American Journal of Educational Leadership*, 3(1), 55–73.
- [49]. Rodríguez, C. (2024). Gestión escolar en Colombia: brechas investigativas. *Revista Educación y Contexto*, 12(2), 112–130.
- [50]. Harris, A. (2019). Distributed leadership and school improvement. *School Leadership Review*, 14(3), 180–198.
- [51]. Bush, T. (2020). Leadership and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 23(4), 389–402.
- [52]. Robinson, V. (2018). Student-centered leadership. Jossey-Bass.