


Gestión pedagógica en Perú, Chile, Colombia y Brasil: análisis documental

Pedagogical management in Peru, Chile, Colombia and Brazil: documentary analysis

 **Esther Yanina Donayre Hernández**

Esther.donayre@unmsm.edu.pe 

Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú

Resumen

Contexto: La gestión pedagógica es un componente fundamental para garantizar la calidad educativa, especialmente en contextos marcados por desigualdades sociales, territoriales e institucionales. **Objetivo:** Analizar la producción científica sobre gestión pedagógica en Perú, Chile, Colombia y Brasil, a partir de una revisión sistemática de literatura publicada entre 2015 y 2025. **Metodología:** Se realizó una revisión sistemática siguiendo los lineamientos PRISMA. La búsqueda se efectuó en Scopus, Web of Science, SciELO y Google Scholar. Luego de aplicar criterios de inclusión relacionados con calidad metodológica, pertinencia temática y actualidad, así como criterios de exclusión por limitaciones metodológicas significativas y año de publicación, se seleccionaron 21 estudios para el análisis temático. **Resultados:** Los resultados identifican cuatro líneas temáticas principales: modelos y enfoques de gestión pedagógica, liderazgo escolar e innovación tecnológica, relación entre gestión y desempeño docente, y gestión en contextos de vulnerabilidad. **Conclusiones:** Se concluye que la región avanza hacia modelos de gestión pedagógica más participativos y contextualizados. Sin embargo, persisten brechas entre las declaraciones normativas y las prácticas efectivas desarrolladas en las instituciones educativas.

Palabras clave: Calidad educativa; Gestión pedagógica; Innovación educativa; Latinoamérica; Liderazgo escolar.

Abstract

Background: Pedagogical management is a cornerstone for ensuring educational quality, particularly in environments marked by social, territorial, and institutional inequalities. **Objective:** This study aims to analyze the scholarly production on pedagogical management in Peru, Chile, Colombia, and Brazil through a systematic review of literature published between 2015 and 2025. **Methodology:** A systematic review was conducted following the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) guidelines. The search was performed across Scopus, Web of Science, SciELO, and Google Scholar. After applying inclusion criteria, focused on methodological quality, thematic relevance, and timeliness, and exclusion criteria regarding significant methodological limitations and publication dates, 21 studies were selected for thematic analysis. **Results:** The findings identify four primary thematic strands: pedagogical management models and approaches; school leadership and technological innovation; the relationship between management and teacher performance; and management in vulnerable contexts. **Conclusions:** The study concludes that the region is transitioning toward more participatory and contextualized pedagogical management models. However, significant gaps persist between normative policy frameworks and the actual practices implemented within educational institutions.

Keywords: Educational quality; Pedagogical management; Educational innovation; Latin America; School leadership

Introducción

La gestión pedagógica se consolida como un eje fundamental en las discusiones contemporáneas sobre la calidad educativa. Lejos de reducirse a una administración de recursos, abarca los procesos de planificación, organización, dirección y control que los equipos directivos y docentes implementan para asegurar el aprendizaje. En las últimas décadas, organismos internacionales y sistemas educativos nacionales coinciden en señalar que el fortalecimiento de las capacidades de gestión en las escuelas es una vía para enfrentar los desafíos de equidad y pertinencia cultural. Así lo sugieren [Juárez et al. \(2024\)](#), quienes identifican modelos de gestión pedagógica que responden a las demandas contemporáneas de eficacia y conocimiento. La complejidad de las sociedades actuales demanda una reflexión sobre cómo se conducen los procesos formativos al interior de las instituciones, en especial en regiones marcadas por profundas desigualdades como América Latina.

América Latina presenta un panorama heterogéneo en materia educativa, con avances relevantes en cobertura, pero con persistentes problemas de calidad y segregación. En países como Perú, Chile, Colombia y Brasil, la preocupación por la gestión pedagógica se intensifica ante los insuficientes resultados en evaluaciones estandarizadas y la necesidad de formar ciudadanos para el siglo XXI. Investigaciones recientes en la región, como las de [Villena et al. \(2023\)](#) sobre la efectividad de la gestión, o los estudios comparados sobre formación de líderes educativos en Brasil, Chile y Colombia realizados por [Miranda et al. \(2025\)](#), evidencian un creciente interés por comprender cómo las particularidades de cada contexto influyen en las prácticas directivas y en los resultados del aula.

La literatura especializada identifica múltiples aristas de esta problemática. Por un lado, se aborda el liderazgo para la integración de tecnologías, como en el estudio de caso múltiple en Colombia de [Cifuentes y Vanderlinde \(2015\)](#), que explora el papel de los directivos en la incorporación de Tecnología de Innovación y Comunicación en educación superior. Por otro lado, se investigan las competencias docentes y su relación con la innovación, un tema central en el trabajo de [Constenla et al. \(2022\)](#) sobre las actitudes del profesorado frente al cambio. Asimismo, [Gudiño et al. \(2021\)](#) aportan una mirada valiosa al vincular la gestión pedagógica con la mejora de los aprendizajes y subrayan que las decisiones de los equipos directivos tienen un impacto en la práctica cotidiana de las aulas.

En el contexto específico de los cuatro países seleccionados, la gestión pedagógica enfrenta desafíos comunes, pero con matices importantes. Perú centra sus esfuerzos en políticas de acompañamiento y monitoreo, un aspecto relevante para el desempeño docente según lo estudiado por [González et al. \(2024\)](#) en instituciones educativas peruanas. Chile, por su parte, lleva años en la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad que pone alta presión en los líderes escolares, cuyas decisiones en contextos de incertidumbre se analizan por [Jeldres y Volante \(2025\)](#) a través de simulaciones computacionales. En Colombia y Brasil, la diversidad cultural y las profundas brechas territoriales exigen modelos de gestión flexibles y contextualizados, un aspecto que [Méndez \(2025\)](#) analiza, al estudiar los procesos de recontextualización curricular de los Modelos Educativos Flexibles en contextos de vulnerabilidad en Colombia.

La pertinencia de esta investigación, que abarca los países mencionados, radica en la necesidad de sistematizar el conocimiento sobre la gestión pedagógica en estas

naciones. Aunque existen estudios, se necesitan trabajos para contrastar las tendencias, problemáticas y hallazgos reportados en la literatura académica de los últimos años. Por ello, la justificación radica en ofrecer una visión de conjunto que informa a tomadores de decisiones y a formadores de docentes. El objetivo general es analizar la producción científica sobre gestión pedagógica en estos países mediante una revisión documental. En específico se busca identificar las principales líneas temáticas abordadas, describir las similitudes y diferencias en las problemáticas reportadas por país, y caracterizar las metodologías predominantes. La pregunta que guía este proceso es constatar cuáles son las tendencias y enfoques en la investigación sobre gestión pedagógica en Perú, Chile, Colombia y Brasil durante 2015-2025.

Metodología

La presente investigación asumió el enfoque de revisión sistemática de la literatura, fundamentada en el análisis crítico y la síntesis de estudios científicos publicados sobre gestión pedagógica en Perú, Chile, Colombia y Brasil durante el período 2015-2025. A través de este enfoque metodológico la autora examinó de manera estructurada la producción académica existente e identificó tendencias, vacíos y perspectivas predominantes en el campo de estudio. Se adoptó esta estrategia metodológica por la posibilidad que tiene para ofrecer una visión comprehensiva y replicable del estado del conocimiento, que posibilitó la contrastación de hallazgos provenientes de diversos contextos nacionales y enfoques disciplinares.

El proceso de búsqueda y selección de los estudios se realizó por medio de los lineamientos de la declaración PRISMA, metodología que garantizó la transparencia y el rigor en cada una de las etapas del proceso. Se consultaron las bases de datos Scopus, Web of Science, Scielo y Redalyc, así como Google Scholar, a través de combinaciones de descriptores como "gestión pedagógica", "liderazgo escolar", "desempeño docente" y "calidad educativa", junto con los nombres de los cuatro países incluidos en el estudio. La estrategia de búsqueda se complementó con la revisión de listas de referencias de artículos clave y la consulta a expertos en la temática, que aseguró así la exhaustividad en la recuperación de la literatura relevante.

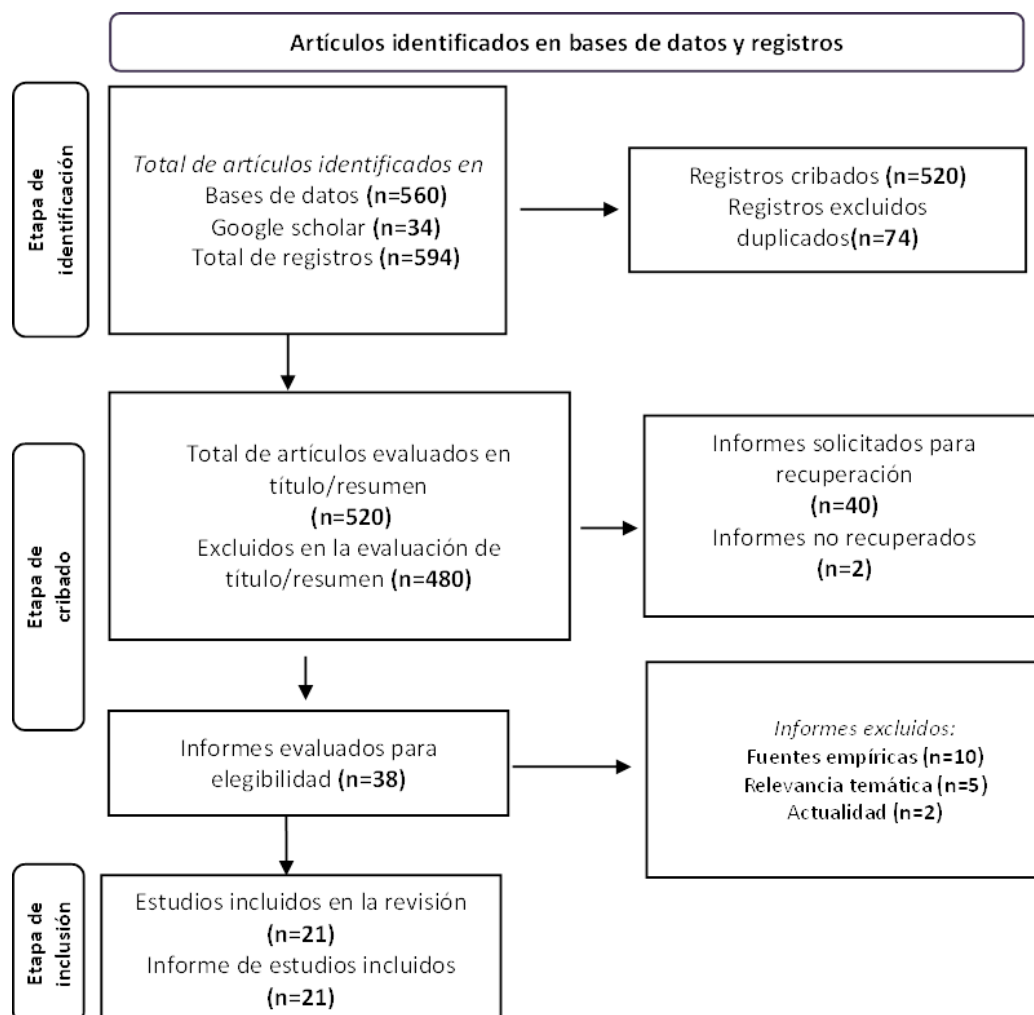
La Figura 1 ilustra el proceso de selección de los artículos mediante la metodología PRISMA, que permitió depurar la muestra inicial hasta obtener los 21 estudios que conformaron la base empírica del análisis. En una primera fase, se identificaron 594 registros potencialmente relevantes a partir de las búsquedas en las bases de datos y el buscador académico mencionado. Tras la eliminación de artículos duplicados ($n=74$), se procedió a la lectura de títulos y resúmenes de 520 documentos luego de aplicados los criterios de inclusión previamente definidos entre ellos, investigaciones empíricas o teóricas publicadas entre 2015 y 2025, centradas en gestión pedagógica en los países seleccionados, y con disponibilidad de texto completo. Como resultado, se excluyeron 480 trabajos por no cumplir con los criterios establecidos y finalmente quedaron 38 estudios para evaluación a texto completo.

En la fase de elegibilidad, se examinaron detalladamente los 38 artículos preseleccionados; tras aplicar los criterios de calidad metodológica, pertinencia temática y actualidad, se excluyeron en esta etapa 17 estudios: 10 por presentar

limitaciones metodológicas significativas, 5 por abordar la gestión pedagógica de manera tangencial sin constituir el foco central de la investigación, y 2 por no estar actualizados al contexto educativo de los países objeto de estudio. Finalmente, 21 artículos cumplieron con todos los criterios de inclusión y calidad requeridos, lo que permitió conformar la muestra definitiva para la síntesis cualitativa. A través de este riguroso proceso de selección se garantizó que los estudios analizados representaran la producción científica relevante y sólida sobre gestión pedagógica en la región durante la última década.

Para el examen de los 21 estudios, se empleó la técnica de análisis temático de contenido, que permitió identificar patrones recurrentes, categorías emergentes y relaciones entre los hallazgos reportados por diferentes autores. Se elaboró una matriz de extracción de datos que incluyó variables como país de estudio, objetivos de investigación, enfoque metodológico, resultados y conclusiones. Este procedimiento facilitó la comparación entre estudios y la identificación de similitudes y diferencias en las problemáticas abordadas por cada país, así como en las estrategias metodológicas empleadas por los investigadores. La codificación y categorización de la información se realizó mediante un proceso de lectura, identificación de unidades de significado y agrupación en categorías temáticas, que aseguró la consistencia y validez del análisis mediante la triangulación entre los investigadores participantes.

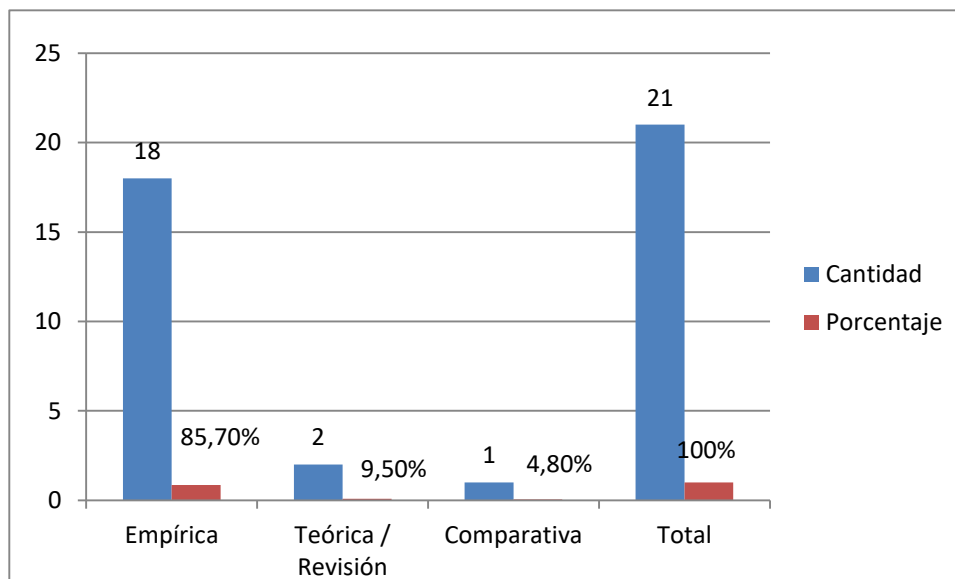
Figura 1. Proceso de selección de los artículos mediante la Metodología PRISMA.



Resultados

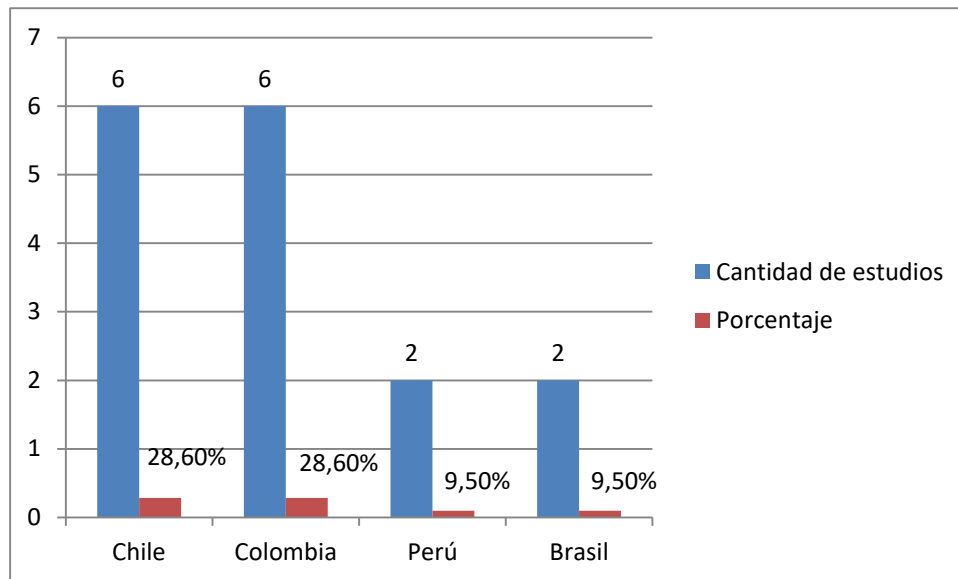
La Figura 2 ilustra un predominio de la investigación empírica en los estudios sobre gestión pedagógica, con 18 trabajos (85.7%) que recolectan datos directamente en escuelas de Perú, Chile, Colombia y Brasil. Esta tendencia indica que los investigadores priorizan la comprensión de fenómenos situados y contextualizados. Los estudios teóricos o de revisión representan solo el 9.5% (2 estudios), mientras que las investigaciones comparativas alcanzan un escaso 4.8% (1 estudio). Como consecuencia, se evidencia una oportunidad para que posteriores investigaciones diversifiquen los abordajes metodológicos e incorporen más estudios comparativos que permitan identificar patrones regionales y transferir aprendizajes entre realidades nacionales diversas.

Figura 2. Clasificación de los estudios seleccionados.



La Figura 3 muestra la distribución geográfica de los 21 estudios analizados sobre gestión pedagógica en la región. Chile y Colombia concentran cada uno 6 investigaciones (28.6% respectivamente), lo que evidencia un mayor desarrollo de la producción científica en estos países. La superioridad se explica por la consolidación de políticas de aseguramiento de la calidad en Chile, que influye a los líderes escolares, y por la diversidad cultural y los Modelos Educativos Flexibles en Colombia, que demandan investigaciones contextualizadas. En contraste, Perú y Brasil presentan apenas dos (2) estudios cada uno (9.5%), lo que destaca una producción académica más limitada pese a la relevancia del acompañamiento pedagógico en el caso peruano y de la gestión democrática en el brasileño.

Figura 2. Estudios por países.



La Tabla 1 constituye la base empírica de la revisión, al listar las 21 referencias que superaron el proceso de selección PRISMA. Su estructura permite identificar el núcleo de cada estudio. Al analizar la tabla en conjunto, se visualiza la diversidad temática abordada que parte desde modelos de gestión (Juárez et al., 2024) y liderazgo para la innovación tecnológica (Cifuentes y Vanderlinde, 2015), hasta el desempeño docente (González et al., 2024) y la gestión en contextos de vulnerabilidad (Méndez, 2025). Una síntesis que evidencia la riqueza y complejidad del campo de estudio y demuestra que la gestión pedagógica es un concepto multidimensional que los autores examinan desde diferentes aristas, contextos educativos y países, y proporciona la base para la discusión posterior.

Tabla 1. Estudios seleccionados para la revisión sistemática.

N.º	Referencias	Aporte principal
1	Juárez et al. (2024)	Identifica los modelos actuales de gestión pedagógica, destaca tendencias hacia enfoques participativos, flexibles y contextualizados.
2	Villena et al. (2023)	Evidencia que el monitoreo y seguimiento efectivo de la gestión pedagógica correlaciona positivamente con la mejora de los aprendizajes.
3	Miranda et al. (2025)	Brasil, Chile y Colombia transitan desde modelos de formación directiva estandarizados hacia enfoques más situados y contextuales, aunque con ritmos y profundidades diferentes.
4	Cifuentes y Vardenlinde (2015)	El liderazgo directivo es determinante para la integración de TIC; los directivos colombianos actúan como facilitadores, pero enfrentan barreras estructurales y de formación para sostener la innovación tecnológica.
5	Constenla et al. (2022)	Las actitudes docentes frente a la innovación educativa son mayoritariamente positivas, pero existe una brecha entre la disposición al cambio y las capacidades efectivas para implementarlo.

N.º	Referencias	Aporte principal
6	Gudiño et al. (2021)	Demuestra que las decisiones de los equipos directivos impactan en la práctica áulica; una gestión pedagógica enfocada en el acompañamiento mejora los aprendizajes.
7	González et al. (2024)	La gestión educativa influye significativamente en el desempeño docente, aunque se requieren políticas más sistemáticas de formación en servicio.
8	Jeldres y Volante (2025)	Las simulaciones computacionales aplicadas al liderazgo escolar chileno muestran que los directivos toman decisiones más adaptativas en contextos de incertidumbre cuando desarrollan capacidades de improvisación organizacional.
9	Méndez (2025)	En Colombia, los Modelos Educativos Flexibles requieren procesos de recontextualización curricular para ser efectivos en contextos de vulnerabilidad.
10	Pareja (2020)	Confirma que la gestión pedagógica (planificación, evaluación y acompañamiento) es un predictor significativo del desempeño docente en el aula.
11	Chen et al. (2020)	Los modelos de gestión que incorporan participación docente y comunitaria generan mayores niveles de innovación y cambio sostenible.
12	Ríos y Herrera (2022)	Las racionalidades evaluativas de docentes chilenos oscilan entre lógicas técnico-burocráticas y enfoques más formativos; la gestión pedagógica debe armonizar estas tensiones para una evaluación coherente.
13	Tagle et al. (2022)	Futuros docentes y profesores noveles chilenos poseen representaciones metafóricas de la evaluación que combinan concepciones tradicionales y emergentes.
14	Pérez et al. (2023)	Durante la pandemia, docentes de Colombia, Argentina y Chile percibieron que la gestión pedagógica debió reinventarse hacia modelos más flexibles y empáticos.
15	Sanahuja (2020)	Las prácticas inclusivas en secundaria colombiana requieren una orientación educativa y una gestión pedagógica comprometidas con la democracia escolar y la participación de todos los agentes educativos.
16	Amado et al. (2024)	En universidades privadas, la percepción de reputación institucional se vincula a la calidad de la gestión académica y pedagógica.
17	Erstad et al. (2021)	Muestra cómo prácticas educativas que conectan escuelas y comunidades transforman los roles directivos hacia un liderazgo más relacional y contextualizado.
18	Rapanta et al. (2021)	La enseñanza dialógica inclusiva en secundaria pública enfrenta desafíos de implementación que requieren un liderazgo pedagógico capaz de sostener espacios de diálogo.
19	Gómez et al. (2023)	En posgrados colombianos, la gestión estratégica (planificación, evaluación y mejora continua) es clave para la competitividad.

N.º	Referencias	Aporte principal
20	Rivera et al. (2025)	Evidencia la necesidad de una gestión pedagógica que articule directrices nacionales con realidades locales.
21	De Souza (2024)	Actualiza el concepto de gestión democrática en Brasil, enfatiza la corresponsabilidad, la participación social y la autonomía escolar como ejes irrenunciables de la política educativa.

Modelos, enfoques y tendencias de la gestión pedagógica en la región

La gestión pedagógica en América Latina se desprende progresivamente de su reducción a tareas administrativas para ocupar un lugar central en las discusiones sobre calidad educativa. [Juárez et al. \(2024\)](#) identifican modelos participativos y flexibles que responden a las demandas de eficacia y equidad en contextos diversos, de tal manera que sus hallazgos invitan a pensar que el fortalecimiento de las capacidades directivas constituye una vía para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos. Las sociedades actuales, caracterizadas por su complejidad y desigualdad, exigen enfoques de gestión que trasciendan la lógica burocrática. En regiones como América Latina, donde las brechas sociales persisten, dicha exigencia es impostergable para quienes tienen la responsabilidad de conducir los procesos formativos al interior de las escuelas.

Para profundizar en el impacto de estos enfoques, resulta necesario examinar la evidencia empírica sobre su efectividad. [Villena et al. \(2023\)](#) aportan hallazgos relevantes al concluir en su estudio que el monitoreo y seguimiento de las prácticas directivas se asocia con la mejora de los aprendizajes. No obstante, persisten debilidades en la implementación de estos procesos en Perú, Chile, Colombia y Brasil. La heterogeneidad de resultados en evaluaciones estandarizadas refleja la desigual capacidad institucional para sostener una gestión con foco pedagógico. Las diferencias observadas entre países plantean interrogantes sobre cómo transferir buenas prácticas sin perder de vista las particularidades de cada realidad nacional, especialmente cuando las políticas educativas tienden a homogeneizar realidades escolares diversas.

Esta transición hacia modelos participativos, sin embargo, no se produce en el vacío y está influenciada por fenómenos educativos. La investigación de [Morales et al. \(2018\)](#) sobre las estrategias de aprendizaje informal de habilidades transmedia en adolescentes ofrece una perspectiva relevante para los gestores, al evidenciar que los estudiantes desarrollan competencias fuera del entorno escolar. Así, se plantea un desafío en la gestión pedagógica, que debe buscar la manera de articular estos aprendizajes informales con el currículo formal para potenciar la formación integral. En sintonía con la necesidad de una gestión contextualizada, [Juárez et al. \(2024\)](#) señalan que ignorar estas realidades juveniles podría perpetuar la brecha entre la escuela y la vida de los estudiantes y limitar la efectividad de cualquier modelo de gestión por participativo que este sea.

Ahora bien, dichas diferencias nacionales adquieren mayor nitidez cuando se examinan los estudios comparados disponibles. [Miranda et al. \(2025\)](#) analizan la formación de líderes educativos en Brasil, Chile y Colombia, y revelan una transición desde modelos estandarizados hacia enfoques situados y contextuales. La transición reconoce que las prácticas directivas se construyen en diálogo permanente con el territorio y la comunidad educativa. Se observa que los ritmos de cambio son desiguales entre países, o sea, Chile consolida políticas de aseguramiento de la calidad que presionan a los

líderes escolares, mientras Colombia y Brasil enfrentan el desafío adicional de atender la diversidad cultural mediante modelos flexibles. Estas diferencias no deben estudiarse como simples variaciones administrativas, sino como expresiones de trayectorias históricas y políticas educativas distintas.

Finalmente, ante esta diversidad de trayectorias y desafíos, irrumpe la pregunta por el horizonte normativo hacia el cual deberían orientarse los esfuerzos de transformación. Un trabajo brasileño actualiza el concepto de gestión democrática al enfatizar la corresponsabilidad, la participación social y la autonomía escolar como ejes irrenunciables (De Souza, 2024). Chen et al. (2020) confirman, en el contexto costarricense, que los modelos participativos generan mayores niveles de innovación y cambio sostenible. Para Perú, Chile, Colombia y Brasil, estas reflexiones resultan particularmente pertinentes. La construcción de la ciudadanía y la equidad educativa en contextos marcados por la desigualdad demandan una gestión pedagógica democrática, construida desde las propias realidades y no mediante la importación acrítica de modelos foráneos.

Liderazgo escolar, innovación y tecnologías digitales

La relación entre liderazgo directivo y procesos de innovación educativa cobra relevancia en las investigaciones sobre gestión escolar. Cifuentes y Vanderlinde (2015) exploran, mediante un estudio de caso múltiple en Colombia, el papel de los directivos en la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en educación superior. Los autores concluyen que el liderazgo ejercido por los equipos directivos resulta determinante para facilitar procesos de innovación tecnológica sostenibles. Sin embargo, enfrentan barreras estructurales y formativas que limitan sus posibilidades de acción. Las limitaciones no son mínimas, y sin un liderazgo pedagógico convencido y preparado, las tecnologías tienden a reproducir prácticas tradicionales en lugar de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de esta constatación, surge la necesidad de indagar en las capacidades docentes que la innovación demanda. Constenla et al. (2022) analizan las actitudes del profesorado frente al cambio educativo y reconocen una disposición mayoritariamente positiva hacia la innovación. No obstante, identifican una brecha entre dicha actitud favorable y las capacidades para implementar prácticas innovadoras en el aula. Por lo que esta tensión desafía a la gestión pedagógica, es decir, los equipos directivos no pueden limitarse a promover el cambio, sino que deben generar condiciones institucionales que permitan a los docentes desarrollar las competencias necesarias. El acompañamiento sistemático y la formación en servicio aparecen como factores críticos en este proceso.

En estrecha relación con lo anterior, el contexto contemporáneo añade una capa adicional de complejidad a esta relación entre liderazgo e innovación. Jeldres y Volante (2025) analizan, en el contexto chileno, cómo los directivos toman decisiones en situaciones de incertidumbre mediante simulaciones computacionales. Sus hallazgos manifiestan que los líderes escolares desarrollan capacidades de improvisación organizacional cuando han sido formados para adaptarse a contextos cambiantes. Dicha capacidad resulta valiosa en escenarios de crisis o transformación, como los vividos durante la pandemia. La innovación, entendida por dichos autores, como respuesta adaptativa a lo imprevisto, exige un tipo de liderazgo menos preocupado por el control

y más orientado a la flexibilidad y la experimentación pedagógica.

Más allá de las capacidades internas de la escuela, la conexión con el entorno irrumpe como un eje vertebrador de las innovaciones sostenibles. [Erstad et al. \(2021\)](#) muestran, desde una perspectiva internacional, cómo las prácticas educativas que vinculan escuelas y comunidades transforman los roles directivos hacia un liderazgo relacional y contextualizado. Por su parte, [Rapanta et al. \(2021\)](#) abordan el desafío de implementar una enseñanza comunicativa e inclusiva en escuelas secundarias públicas. Ambas investigaciones coinciden que el liderazgo pedagógico no puede ejercerse al margen del territorio y las relaciones que lo constituyen. Para los directivos de Perú, Chile, Colombia y Brasil, esta lección implica reconocer que la innovación tecnológica y pedagógica solo adquiere sentido cuando responde a las necesidades de las comunidades educativas.

Gestión pedagógica, desempeño docente y procesos de evaluación

El vínculo entre las decisiones de los equipos directivos y lo que ocurre cotidianamente en las aulas es importante en la investigación sobre gestión escolar. [Gudiño et al. \(2021\)](#) demuestran que las acciones de los directivos impactan directamente en la práctica pedagógica de los docentes. Cuando la gestión se orienta al acompañamiento sistemático y a la retroalimentación formativa, el aprendizaje tiende, en gran medida, a mejorar. Por tanto, este hallazgo cuestiona aquellas visiones que reducen la función directiva a tareas administrativas o de supervisión burocrática. La evidencia pone de manifiesto, por el contrario, que el núcleo de la gestión pedagógica reside en su capacidad para influir en lo que sucede dentro del aula, que media entre las políticas educativas y la práctica cotidiana de los docentes.

Conviene detenerse, en este punto, en el caso peruano para comprender cómo opera dicha influencia en contextos específicos. [González et al. \(2024\)](#) analizan una institución educativa en San Luis y resaltan que la gestión educativa, particularmente el acompañamiento pedagógico, incide en el desempeño docente. Los investigadores observan que los profesores que reciben visitas sistemáticas en el aula y retroalimentación mejoran sus prácticas de planificación, ejecución y evaluación. Sin embargo, señalan que estas acciones de acompañamiento no siempre cuentan con la sistematicidad necesaria para sostener las mejoras en el tiempo. La falta de políticas institucionales consolidadas en este ámbito debilita los efectos positivos que una gestión enfocada en lo pedagógico podría generar.

La influencia de la gestión en el aula, según [Gudiño et al. \(2021\)](#), se manifiesta también en dimensiones menos exploradas del quehacer docente. De acuerdo con [Pareja \(2020\)](#), la gestión pedagógica constituye un predictor del desempeño docente, de tal manera que otorga responsabilidad a las políticas de acompañamiento implementadas en la región, como destaca [González et al. \(2024\)](#), pero el desempeño docente no solo se mide en planificación y ejecución curricular, sino que debe implementarse el aprendizaje significativo mediante la conexión con necesidades socio-afectivas ([Murillo et al., 2020](#)). Por lo tanto, el liderazgo directivo, al igual que el liderazgo relacional que describen [Erstad et al. \(2021\)](#), no puede limitarse a supervisar contenidos, sino que debe promover activamente un entorno escolar que atienda la formación integral del estudiante.

Otra arista fundamental de este estudio se manifiesta al examinar las concepciones que

subyacen a las prácticas evaluativas. [Ríos y Herrera \(2022\)](#) investigan las racionalidades evaluativas de docentes chilenos y declaran una tensión entre lógicas técnico-burocráticas y enfoques formativos. Los profesores oscilan entre cumplir con exigencias externas de medición y desarrollar procesos de evaluación orientados a la mejora de los aprendizajes. Al existir una ambivalencia, se reconoce que no es una cuestión individual, sino que refleja las contradicciones presentes en el sistema escolar y en las políticas de aseguramiento de la calidad. La gestión pedagógica enfrenta, por tanto, el desafío de armonizar estas tensiones y genera condiciones institucionales que permiten a los docentes desarrollar una evaluación coherente con los propósitos formativos de la educación.

Las representaciones que los propios docentes construyen sobre la evaluación refuerzan la complejidad del panorama descrito. [Tagle et al. \(2022\)](#) estudian las metáforas que utilizan futuros docentes y profesores noveles chilenos para hablar de la evaluación en el aprendizaje y enseñanza del inglés. Los hallazgos sustentan una convivencia de concepciones tradicionales y emergentes que, junto a imágenes de la evaluación como medición o control, aparecen representaciones vinculadas al acompañamiento y la retroalimentación. Los procesos de formación inicial y continua no logran instalar plenamente un enfoque formativo compartido, lo cual se demuestra por esta coexistencia mencionada. Para la gestión pedagógica, la implicancia es clara; para transformar las prácticas evaluativas se requiere intervenir sobre las creencias profundas de los docentes, no solo sobre sus técnicas o instrumentos.

Gestión pedagógica en contextos de vulnerabilidad, diversidad y flexibilidad curricular

Los contextos de vulnerabilidad social y educativa imponen exigencias particulares a la gestión pedagógica que no pueden ser ignoradas por la investigación especializada. [Méndez \(2025\)](#) analiza los procesos de recontextualización curricular de los Modelos Educativos Flexibles en Colombia y determina que su efectividad depende de la capacidad de los equipos directivos para adaptar las orientaciones a las realidades locales. Cuando la gestión logra articular las políticas educativas con los saberes y necesidades de comunidades en situación de vulnerabilidad, los modelos flexibles adquieren pertinencia y sostenibilidad. De esta forma, se pueden cuestionar las aproximaciones homogeneizadoras que trasladan recetas de un contexto a otro sin considerar las particularidades del territorio, la cultura y las condiciones materiales de las escuelas.

A esta complejidad se suma el impacto de crisis globales que interpelan la capacidad de respuesta de los sistemas educativos. [Pérez et al. \(2023\)](#) indagan en las percepciones de docentes de Colombia, Argentina y Chile durante la pandemia y demuestran que la gestión pedagógica tuvo que reinventarse hacia modelos flexibles y empáticos. Los profesores valoraron positivamente aquellas decisiones directivas que priorizaron el vínculo con las familias y el bienestar emocional por sobre el cumplimiento estricto del currículo. La crisis sanitaria actuó como un revelador de debilidades estructurales, pero también como una oportunidad para ensayar formas alternativas de conducción escolar. La autora de este artículo considera que la pregunta que permanece abierta es si estas transformaciones coyunturales lograron institucionalizarse como aprendizajes permanentes.

Paralelamente, la atención a la diversidad y la construcción de prácticas inclusivas surgen como desafíos para la gestión contemporánea. [Sanahuja \(2020\)](#) estudia las prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria y destaca el papel clave de la orientación educativa. Por tanto, una gestión pedagógica comprometida con la inclusión no se limita a disponer recursos o adaptaciones curriculares, sino que genera condiciones institucionales para que todos los estudiantes participen y aprendan, lo que implica revisar creencias arraigadas sobre la capacidad, reorganizar los tiempos y espacios escolares, y promover una cultura colaborativa entre docentes. La investigación evidencia que, sin un liderazgo directivo convencido, las políticas de inclusión tienden a diluirse en declaraciones formales sin tránsito en las prácticas cotidianas.

Un último aspecto a considerar remite a la articulación entre políticas públicas y realidades locales en territorios marcados por la desigualdad. [Rivera et al. \(2025\)](#) examinan la alfabetización mediática e informacional como política pública en Ecuador y subrayan la necesidad de una gestión pedagógica capaz de mediar entre directrices nacionales y condiciones de implementación. Por su parte, [Gómez et al. \(2023\)](#) analizan la gestión estratégica en posgrados universitarios colombianos y destacan la importancia de una planificación contextualizada para la competitividad institucional. Ambas investigaciones coinciden en que las políticas educativas alcanzan su propósito cuando encuentran equipos directivos dispuestos a reinterpretarlas desde las posibilidades y limitaciones de cada territorio. Para Perú, Chile, Colombia y Brasil, esta lección implica reconocer que la equidad educativa se juega en esa capacidad de composición contextual de las grandes orientaciones políticas.

Discusión

Los hallazgos de esta revisión sistemática ponen de manifiesto que la gestión pedagógica en Perú, Chile, Colombia y Brasil transita desde enfoques administrativos hacia modelos participativos y contextualizados. [Juárez et al. \(2024\)](#) identifican esta tendencia en el estudio sobre modelos actuales de gestión, el cual coincide con la evidencia empírica reportada en los estudios analizados. Sin embargo, la distancia entre las declaraciones normativas y las prácticas efectivas en las escuelas es aún significativa. Mientras la literatura especializada enfatiza la necesidad de liderazgos pedagógicos transformadores, las investigaciones nacionales muestran persistentes dificultades para implementar acompañamientos sistemáticos y sostenidos en el tiempo, lo cual genera una brecha entre el deber ser y las condiciones reales de trabajo directivo que constituye uno de los desafíos estructurales relevantes para la región.

La formación de líderes educativos se posiciona como un factor para comprender las diferencias entre países. [Miranda et al. \(2025\)](#) evidencian que Brasil, Chile y Colombia avanzan hacia enfoques situados, aunque con ritmos desiguales. Dicha desigualdad se explica, en parte, por las trayectorias históricas de cada sistema educativo y por la consolidación diferenciada de políticas de aseguramiento de la calidad. En Chile, por ejemplo, la presión por resultados impulsa el desarrollo de capacidades directivas para la toma de decisiones en contextos de incertidumbre, tal como lo evidencian [Jeldres y Volante \(2025\)](#). En contraste, Colombia y Brasil enfrentan el desafío de atender la diversidad cultural y las brechas territoriales mediante modelos flexibles, lo que

demanda competencias directivas distintas a las requeridas en contextos más homogéneos.

La relación entre gestión pedagógica y desempeño docente constituye otro eje de análisis recurrente en la literatura. [Gudiño et al. \(2021\)](#) demuestran que las decisiones de los equipos directivos impactan en la práctica del aula, especialmente cuando la gestión se orienta al acompañamiento y la retroalimentación formativa. No obstante, los estudios de caso peruanos analizados por [González et al. \(2024\)](#) indican que dichas acciones de acompañamiento no siempre cuentan con la sistematicidad necesaria para sostener las mejoras en el tiempo. Como consecuencia, esta constatación apunta a que la efectividad de la gestión pedagógica no depende de la voluntad de los directivos, sino de políticas institucionales consolidadas que garanticen condiciones materiales y formativas para el acompañamiento docente.

En el ámbito de las tecnologías digitales y la innovación, las investigaciones coinciden en el papel determinante del liderazgo directivo para facilitar procesos de transformación sostenibles. [Cifuentes y Vanderlinde \(2015\)](#) identifican que los directivos colombianos actúan como facilitadores, pero enfrentan barreras estructurales y de formación que limitan sus posibilidades de acción. Por su parte, [Constenla et al. \(2022\)](#) destacan una brecha entre la actitud positiva del profesorado hacia la innovación y las capacidades efectivas para implementarla; lo cual constituye una tensión que desafía a la gestión pedagógica a generar condiciones institucionales que permitan a los docentes desarrollar las competencias necesarias, lo que implica superar visiones reduccionistas que depositan en la tecnología la solución a problemas pedagógicos de larga data.

La discusión sobre la brecha entre la actitud docente y la capacidad para innovar, planteada por [Constenla et al. \(2022\)](#), adquiere una nueva dimensión al considerar los aprendizajes que los estudiantes ya poseen. Si, como declaran [Morales et al. \(2018\)](#), los adolescentes desarrollan habilidades transmedia de manera informal, la gestión pedagógica enfrenta el reto de cerrar la brecha de las competencias docentes para usar las tecnologías de la información y la de su capacidad para conectar con las culturas juveniles que ya navegan en esos entornos digitales. No aprovechar este capital cultural previo, conlleva a que la innovación tecnológica en la escuela resulte ajena y poco significativa para los estudiantes y reproduzca prácticas tradicionales ([Cifuentes y Vanderlinde, 2015](#)). Por lo tanto, el liderazgo directivo debe facilitar un diálogo entre el conocimiento escolar y las prácticas transmedia del alumnado, un enfoque que está acorde con el liderazgo relacional y contextualizado que proponen [Erstad et al. \(2021\)](#).

Los contextos de vulnerabilidad y diversidad cultural imponen exigencias particulares a la gestión pedagógica que no pueden ser resueltas con recetas homogeneizadoras. [Méndez \(2025\)](#) analiza los procesos de recontextualización curricular de los Modelos Educativos Flexibles en Colombia y asume que su efectividad depende de la capacidad de los equipos directivos para adaptar las orientaciones nacionales a las realidades locales. De forma coherente con este resultado, [Sanahuja \(2020\)](#) demuestra que las prácticas inclusivas en secundaria requieren una gestión comprometida con la democracia escolar y la participación de todos los agentes educativos. La pandemia actuó como un revelador de estas necesidades, pues [Pérez et al. \(2023\)](#) fundamentan cómo la gestión pedagógica en Colombia, Argentina y Chile tuvo que reinventarse hacia modelos flexibles y empáticos y priorizan el vínculo con las familias y el bienestar emocional por sobre el cumplimiento del currículo.

Como contribución principal de este estudio se identifica su visión de conjunto sobre las tendencias, problemáticas y enfoques metodológicos predominantes en la investigación sobre gestión pedagógica en Perú, Chile, Colombia y Brasil durante la última década. La sistematización realizada permite identificar que, pese a las diferencias nacionales, existe un consenso regional sobre la necesidad de transitar hacia modelos participativos, contextualizados y democráticos. No obstante, una limitación importante radica en la exclusión de literatura gris y documentos de política pública, los cuales, a tenerlos en cuenta, complementan la comprensión de cómo las orientaciones gubernamentales se vuelven prácticas concretas de gestión en las escuelas. Se considera que otros investigadores pueden dar continuidad al tema y abordar esta dimensión para enriquecer el panorama aquí presentado.

Finalmente, esta revisión consolida la evidencia sobre el impacto transversal de la gestión en distintos niveles educativos. El estudio de [Pareja \(2020\)](#) consolida los hallazgos de [Gudiño et al. \(2021\)](#) al confirmar que la gestión pedagógica es un predictor del desempeño docente en el aula. Este respaldo justifica políticas de fortalecimiento de las capacidades directivas en la región. Al extender este impacto al ámbito superior, [Amado et al. \(2024\)](#) vinculan la calidad de la gestión académica y pedagógica con la reputación institucional en universidades privadas. Lo que genera una conexión que demuestra que los principios de una gestión efectiva son válidos más allá de la escuela, aunque su implementación debe ser profundamente contextualizada, como proponen [Miranda et al. \(2025\)](#), al analizar la formación de líderes en Brasil, Chile y Colombia.

Conclusión

La revisión sistemática permite concluir que la investigación sobre gestión pedagógica en Perú, Chile, Colombia y Brasil experimenta una evolución durante el período 2015-2025. Los estudios coinciden en señalar el tránsito desde enfoques administrativos hacia modelos participativos, flexibles y contextualizados que responden a las demandas de equidad y calidad educativa. Esta tendencia regional evidencia un interés por comprender cómo las particularidades de cada contexto nacional influyen en las prácticas directivas y en los resultados del aula, lo que constituye un avance respecto a visiones homogeneizadoras predominantes en décadas anteriores.

En relación con los objetivos específicos planteados, se identifican cuatro líneas temáticas principales en la producción científica, ellas son modelos y enfoques de gestión, liderazgo escolar e innovación tecnológica, vínculo entre gestión y desempeño docente, y gestión en contextos de vulnerabilidad. Asimismo, se constatan similitudes y diferencias entre países, es decir, mientras Chile consolida políticas de aseguramiento de la calidad que presionan a los líderes escolares, Perú enfatiza el acompañamiento pedagógico, y Colombia y Brasil enfrentan el desafío de atender la diversidad cultural mediante modelos flexibles.

Las metodologías predominantes en los estudios revisados corresponden a diseños cualitativos, particularmente estudios de caso, seguidos por revisiones y, en menor medida, investigaciones cuantitativas. Su predominio pone de relieve la necesidad de diversificar los abordajes metodológicos para fortalecer la comprensión de la gestión pedagógica en la región. La combinación de enfoques mixtos permitiría, por ejemplo,

contrastar hallazgos cualitativos sobre prácticas directivas con mediciones estandarizadas de su impacto en el aprendizaje.

Finalmente, los hallazgos invitan a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer las políticas de formación directiva en los cuatro países estudiados. La evidencia muestra que sin un liderazgo pedagógico convencido y preparado, las innovaciones educativas tienden a diluirse en declaraciones formales sin tránsito a las prácticas cotidianas. La investigación deja una brecha a otros estudios perspectivas para que profundicen en la exposición de las condiciones institucionales que permiten sostener en el tiempo las mejoras impulsadas por una gestión pedagógica efectiva y contextualizada.

Acerca de

Contribución de los autores: El autor contribuyó a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: El autor declara que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: El autor declara no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Objetos de ciencia abierta: DMP

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i42.1245>

Historia del artículo: Artículo recibido 16 de enero 2026 | Aceptado 30 de marzo 2026 | Publicado 14 de abril 2026

Cómo citar:

Donayre Hernández, E. Y. (2026). Gestión pedagógica en Perú, Chile, Colombia y Brasil: análisis documental. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(42). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i42.1245>

Referencias

Amado, M., Guzmán, A., Juárez, F., y Ramos, I. (2024) Validity of the multidimensional reputation perception scale in private universities. *Frontiers of Education*, 9(1365210). <https://doi:10.3389/feduc.2024.1365210>

Chen, E., Cerdas, V., y Rosabal, S. (2020). Modelos de gestión pedagógica: Factores de participación, cambio e innovación en centros educativos costarricenses. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 317-345. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v24n2/1409-4258-ree-24-02-317.pdf>

Cifuentes, G., y Vanderlinde, R. (2015). Liderazgo de las TIC en educación superior: Estudio de caso múltiple en Colombia. *Comunicar*, 23(45), 133-142. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-14>

Constenla, J. A., Vera, A. J., y Jara, P. A. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. La mirada de los estudiantes. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(1).

<https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.7>

De Souza, A.R. (2024). Revisitando e reconstruindo um conceito de gestão democrática da educação. *Em SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8190>

Erstad, O., Sancho, J. M., y Miño, R. (2021). Educational practices to transform and connect schools and communities. *Comunicar*, 29(66), 9-19.

<https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>

Gómez, L., Moreno, G., Vélez, O., y González, R. (2023). Gestión estratégica en los posgrados universitarios para ser competitivos. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 69, 7-42. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n69a2>

González, G., Villegas, M.E., Sierralta, S., y Lora, M.G. (2024). Gestión educativa para el desempeño docente en la Institución Educativa 16228 San Luis. Mendive. *Revista de Educación*, 22(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962024000100024&lng=es&tlng=es.

Gudiño, A. R., Acuña, R. J., y Terán, V. G. (2021). Mejora del aprendizaje desde la óptica de la gestión pedagógica. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2).

<https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe2/2007-7890-dilemas-8-spe2-00001.pdf>

Jeldres, R., y Volante, P. (2025). Simulaciones computacionales: potencialidades para la investigación y aprendizaje de la improvisación organizacional en la toma de decisiones de liderazgo escolar. *Professional Development in Education*, 1–21.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2569527>

Juárez, N., Ramos, M. P., y Segovia, M. E. (2024). Modelos actuales de gestión pedagógica: Revisión sistemática. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9, 115-129.

<https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3557>

Méndez, M. (2025). Recontextualización Curricular de los Modelos Educativos Flexibles: un Análisis de Caso en el Modelo de Aceleración Primaria en dos Colegios Distritales de Bogotá. *Noria Investigación Educativa*, 21–40.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NoriaE/article/view/22485>

Miranda, R. M., Aravena, F., de Oliveira, A. C., y Pineda, C. (2025). Reimagining professional development for school leaders in Brazil, Chile, and Colombia: an examination of current approaches and future directions. *Professional Development in Education*, 51(1), 54–68.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2431704>

Morales, S., Cabrera, M., y Rodríguez, G. (2018). Estrategias de aprendizaje informal de habilidades transmedia en adolescentes de Uruguay. *Comunicación Y Sociedad*, (33), 65–88.

<https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7007>

Murillo, J., Hernández, R., y Martínez, C. (2016) ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles educativos*, 38(151), 55-70.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100055&lng=es&tlng=es.

- Pareja, M. Q.** (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Investigación valdizana*, 14(1), 7-14. <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.601>
- Pérez, J. J., Nakayama, L., y Fredes, K.** (2023). Percepciones alrededor de la educación en época de pandemia por parte de docentes de formación escolar en Colombia, Argentina y Chile. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 14(1), 51–79. <https://doi.org/10.21501/22161201.3780>
- Rapanta, C., Garcia, M., Remesal, A., y Gonçalves, C.** (2021). The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school. El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria. *Comunicar*, 66, 21-31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>
- Ríos, D., y Herrera, D.** (2022). Concepciones subyacentes a las racionalidades evaluativas de docentes escolares. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.9>
- Rivera, D., Beltrán, A. M., Andrade, L., Iriarte, M., y Velásquez, A.** (2025). Alfabetización mediática e informacional como política pública en Ecuador. *Comunicación Y Sociedad*, 1-30. <https://doi.org/10.32870/cys.v2025.8906>
- Sanahuja, A.** (2020). Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 11(2), 403–429. <https://doi.org/10.21501/22161201.3076>
- Tagle, T., Etchegaray, P., Díaz, C., Alarcón, P., y Ortiz, M.** (2022). Representaciones metafóricas sobre la evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del inglés que poseen estudiantes de pedagogía y profesores noveles chilenos. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.12>
- Villena, V., Cieza, R. y Gonzáles, V.** (2023). Monitoreo y Seguimiento de la Efectividad en la Gestión Pedagógica Latinoamericana. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 153-163. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.390>