

Capítulo 3

Gestión educativa y liderazgo académico como motores de educación viva en contextos universitarios iberoamericanos

Gilberto Rodríguez Montufar, Antonia Hibet Ortuño García, Belinda Pastrana Gutiérrez, Rafael Torres Reyes

Resumen

Este capítulo examina cómo la gestión educativa y el liderazgo académico operan como motores de la educación viva en contextos universitarios iberoamericanos. Se entiende la educación viva como un entramado pedagógico situado, de inspiración crítica y decolonial, que articula estructuras institucionales con prácticas de innovación y vinculación social. El estudio se desarrolla mediante un diseño comparativo documental que considera seis países —México, Brasil, Colombia, España, Portugal y Ecuador— con base en marcos normativos, procesos de calidad y enfoques pedagógicos emergentes. La estructura del texto aborda: introducción al concepto de educación viva, marco conceptual, metodología, panoramas nacionales, síntesis transversal de dimensiones clave (gobernanza, formación docente, currículo, calidad, equidad, digitalización y ODS) y discusión teórica. El objetivo central es ofrecer una visión amplia y sistematizada de cómo la educación viva se configura en distintos sistemas universitarios iberoamericanos. Palabras clave

Desarrollo sostenible; Educación superior; Gestión de la educación; Innovación pedagógica; Liderazgo académico.

APA 7

Rodríguez Montufar, G., Ortuño García, A. H., Pastrana Gutiérrez, B., y Torres Reyes, R. (2025). Gestión educativa y liderazgo académico como motores de educación viva en contextos universitarios iberoamericanos. En R. Simbaña Q. (Coord.) *Educación Viva. Narrativas y Praxis desde América Latina. Volumen I*. (pp. 57-103). Atik Editorial. <https://doi.org/10.46652/atikbook19.cap3>



Introducción

Este capítulo examina cómo la gestión educativa y el liderazgo académico operan como motores de una educación viva en contextos universitarios iberoamericanos. Entendemos “educación viva” como un entramado de prácticas pedagógicas situadas, de inspiración crítica y decolonial, articuladas con estructuras y procesos institucionales que habilitan la innovación, la participación estudiantil y la vinculación social; este enfoque se alinea con las prioridades de calidad, equidad e inclusión y su convergencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la estrategia de mediano plazo para la educación superior (UNESCO-IESALC, 2021).

Para ello, comparamos el marco normativo y de aseguramiento de la calidad, así como orientaciones para la innovación pedagógica y la integración de los ODS, en seis países: México, Brasil, Colombia, España, Portugal y Ecuador. En particular, se consideran la Ley General de Educación Superior de México (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2021); la ley que instituye el SINAES en Brasil (Brasil, 2004); la actualización del modelo de Acreditación de Alta Calidad en Colombia (CNA, 2020); la LOSU en España (Jefatura del Estado, 2023); las orientaciones de innovación pedagógica de la A3ES en Portugal (A3ES, 2022); y, en Ecuador, el Plan Estratégico Institucional de la SENESCYT junto con el Modelo de Evaluación Externa del CACES (SENESCYT, 2021; CACES, 2023).

El análisis se organiza en cuatro categorías: (i) gobernanza y estructuras habilitantes; (ii) desarrollo académico del profesorado y liderazgo distribuido; (iii) currículo y pedagogías orientadas a la agencia estudiantil; y (iv) institucionalización de los ODS. El propósito es ofrecer un mapa crítico y operativo —sustentado en normativas vigentes, lineamientos de calidad y guías institucionales— que oriente decisiones estratégicas y nuevas líneas de investigación en educación superior en Iberoamérica (UNESCO-IESALC, 2021).

Este capítulo se inscribe en la tipología de estudio documental comparativo con aportes teórico-conceptuales, en coherencia con las orientaciones de la convocatoria. El análisis no solo sistematiza marcos normativos y experiencias institucionales, sino que también propone un modelo configu-

racional que pretende dialogar con la praxis educativa en América Latina y Europa ibérica, aportando tanto al debate académico como a la acción estratégica de las universidades.

Marco conceptual: educación viva, gestión educativa, liderazgo académico y enfoque decolonial

El concepto de educación viva se entiende aquí como un entramado dinámico de prácticas pedagógicas y estructuras institucionales que buscan transformar la universidad en un espacio de agencia social, innovación crítica y compromiso con la sostenibilidad. A diferencia de visiones instruccionales centradas en la transmisión de contenidos, la educación viva se fundamenta en la interacción situada entre docentes, estudiantes y comunidades, promoviendo aprendizajes significativos, contextualizados y orientados a la acción (UNESCO-IESALC, 2021).

Desde esta perspectiva, la gestión educativa funciona como la arquitectura habilitante que hace posible la innovación y la mejora continua. Se trata no solo de procesos administrativos, sino de una gobernanza universitaria que articule recursos, estructuras colegiadas y mecanismos de rendición de cuentas, en los que la voz estudiantil tenga capacidad decisoria (Estermann, Kupriyanova, & Pruvot, 2023). La gestión, por tanto, constituye la base que permite institucionalizar proyectos pedagógicos innovadores y garantizar su sostenibilidad.

El liderazgo académico se concibe como una práctica distribuida más que como una función jerárquica. Este enfoque reconoce la importancia de comunidades docentes, redes de colaboración y microcredenciales que legitiman la innovación como criterio de calidad, más allá de los cargos formales (Hernández & Ramírez, 2021). El liderazgo académico distribuido se convierte en un catalizador para que la formación docente y la innovación curricular tengan impacto estructural y no se limiten a iniciativas aisladas.

En cuanto al currículo y las pedagogías para la agencia, la educación viva implica un tránsito hacia metodologías activas, aprendizaje-servicio y evaluación auténtica, que colocan al estudiantado como sujeto de transformación y no solo como receptor de conocimiento (CLAYSS, 2023). Estas

estrategias permiten vincular la formación universitaria con los problemas reales de las comunidades, integrando investigación y extensión como componentes de la enseñanza.

Por último, el enfoque decolonial proporciona el horizonte crítico que cuestiona la reproducción de epistemologías hegemónicas y valora los saberes comunitarios, ancestrales y populares como fuentes legítimas de conocimiento (Santos, 2022). En este sentido, la educación viva no se limita a adoptar innovaciones técnicas, sino que busca reconceptualizar la universidad como espacio de re-existencia, donde se disputan sentidos culturales y políticos frente a la colonialidad del saber/poder (CLACSO, 2022).

En síntesis, el marco conceptual propuesto articula cuatro componentes:

1. Gobernanza y gestión educativa como condiciones habilitantes.
2. Liderazgo académico distribuido como práctica docente e institucional.
3. Currículo vivo y metodologías activas para la agencia estudiantil.
4. Enfoque decolonial como horizonte crítico y ético.

Estos ejes orientan el análisis comparativo de los seis países iberoamericanos y constituyen los pilares para comprender la educación viva como categoría analítica y proyecto político en la universidad contemporánea.

A nivel internacional, recientes estudios han enfatizado la importancia del liderazgo distribuido y la gobernanza participativa en el fortalecimiento de la innovación educativa universitaria (Fernández-García et al., 2023; Martínez, Muñoz & Torres, 2022). Asimismo, investigaciones comparativas en universidades europeas y latinoamericanas han mostrado cómo el aprendizaje-servicio (*service-learning*) contribuye a articular calidad académica, compromiso social y desarrollo estudiantil (Martín-García et al., 2021; Pinto & Oliveira, 2023; García, 2023). Estas evidencias refuerzan la pertinencia de situar el modelo configuracional P1–P7 en diálogo con tendencias globales en educación superior.

Método

Este estudio se basó en un diseño comparativo documental, centrado en el análisis sistemático de normativas, informes institucionales y literatura académica reciente (2021–2024). El método se justifica porque permite examinar de manera rigurosa las convergencias y divergencias en la gestión educativa y el liderazgo académico en seis países iberoamericanos, identificando patrones comunes y particularidades nacionales sin recurrir a trabajo de campo directo (Bowen, 2009).

El método documental consistió en la revisión crítica de fuentes primarias (leyes, planes nacionales de educación, informes de organismos de acreditación y marcos de aseguramiento de la calidad) y secundarias (artículos científicos, reportes internacionales, libros especializados). Este corpus fue seleccionado con base en criterios de relevancia, actualidad y accesibilidad pública, lo que permitió garantizar confiabilidad y validez en el análisis (Mogalakwe, 2006).

El análisis comparativo se estructuró a partir de cuatro categorías derivadas del marco conceptual:

1. Gobernanza y estructuras habilitantes.
2. Desarrollo académico y liderazgo docente.
3. Currículo y pedagogías para la agencia estudiantil.
4. ODS institucionalizados como horizonte evaluable.

La selección de países respondió a criterios de diversidad geográfica, institucional y normativa:

- México y Brasil: sistemas de educación superior de gran escala y fuerte tradición normativa.
- Colombia y Ecuador: modelos latinoamericanos con reformas recientes de aseguramiento de la calidad.
- España y Portugal: sistemas europeos integrados en el Espacio Europeo de Educación Superior, lo que permite contrastar dinámicas regionales.

La sistematización de datos se organizó mediante matrices comparativas en las que se codificaron las evidencias en cada dimensión. Esto facilitó la construcción de cuadros de síntesis por país (sección 4) y la formulación de una síntesis comparativa transversal (sección 4.7).

En suma, el método comparativo documental permitió:

- Triangular información normativa, institucional y académica.
- Identificar tensiones entre discurso y práctica.
- Formular principios teóricos generales sobre la educación viva en contextos universitarios iberoamericanos.

4. Panoramas nacionales comparados

Este apartado desarrolla el análisis comparativo en seis países iberoamericanos: México, Brasil, Colombia, España, Portugal y Ecuador. Cada sección considera cuatro dimensiones: gobernanza, liderazgo académico, currículo y pedagogías, y ODS institucionalizados.

4.1 México

Contexto normativo y político

La política de educación superior en México ha experimentado transformaciones significativas a partir de la promulgación de la Ley General de Educación Superior (LGES), que reconoce la educación superior como un derecho humano y un bien público, asegurando principios de gratuidad progresiva, inclusión, equidad y mejora continua (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2021). La LGES establece mecanismos de coordinación nacional, define la corresponsabilidad entre los diferentes órdenes de gobierno y las instituciones, y crea instrumentos como el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SiNaES), aún en proceso de consolidación (ANUIES, 2022).

Este marco se articula con el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020–2024, que refuerza ejes como la equidad, la excelencia académica y la revalorización del magisterio (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020). En este contexto, la educación superior mexicana enfrenta el reto de traducir estos principios en mecanismos institucionales que no solo aseguren cobertura y pertinencia, sino que impulsen innovaciones pedagógicas y prácticas de liderazgo académico distribuidas, vinculadas a la transformación social (López Zárate, 2022).

A la par, los organismos de evaluación y acreditación —como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)— han reforzado sus criterios de calidad, dando un peso creciente a la función docente y al aprendizaje centrado en el estudiante (CIEES, 2021; COPAES, 2022). En este escenario, México se presenta como un laboratorio de tensiones entre una regulación normativa avanzada y los desafíos históricos de desigualdad, financiamiento insuficiente y heterogeneidad institucional (Ordorika, 2021).

Prácticas institucionales relevantes

Gobernanza

En universidades públicas federales y tecnológicos adscritos al TecNM, se han impulsado consejos académicos y cuerpos colegiados para atender innovación docente y vinculación con la sociedad. Sin embargo, la regularidad y capacidad resolutive de estos órganos es desigual: mientras algunas universidades estatales han avanzado en generar agendas anuales con seguimiento (UANL, 2022), en otras los consejos funcionan de manera esporádica o meramente consultiva (Mendoza Rojas & Martínez, 2021). Un avance destacado es la incorporación de estudiantes con voz y voto en ciertos consejos de facultad, lo que alinea a México con tendencias internacionales de democratización de la gestión universitaria (UNESCO-IESALC, 2021).

Desarrollo y liderazgo académico

En los últimos años se ha observado la expansión de programas de formación pedagógica continua, algunos de ellos asociados a microcredenciales en competencias docentes avaladas por el TecNM y por universidades nacionales (TecNM, 2023). Sin embargo, la cobertura aún es limitada:

según la ANUIES (2022), solo alrededor del 30% del profesorado ha participado en programas de formación pedagógica formal en los últimos tres años. El liderazgo distribuido se expresa en redes de profesores por área disciplinar, aunque todavía predomina una visión jerárquica en los procesos de toma de decisiones académicas (Hernández & Ramírez, 2021).

Currículo y agencia estudiantil.

Experiencias de aprendizaje-servicio (ApS) y metodologías activas se han extendido en universidades pedagógicas y en el TecNM, particularmente en proyectos vinculados a comunidades rurales e indígenas (CLAYSS, 2023). No obstante, los avances son fragmentados y dependen de la voluntad de equipos docentes específicos. La agencia estudiantil se potencia cuando existen programas de emprendimiento social, laboratorios de innovación abierta y proyectos interdisciplinarios con impacto comunitario; sin embargo, la mayoría de los planes de estudio aún muestran estructuras rígidas y escasa flexibilidad curricular (López Zárate, 2022).

ODS y responsabilidad social.

A nivel federal, México ha ratificado su compromiso con la Agenda 2030, e impulsa la incorporación de los ODS en las políticas institucionales (Gobierno de México, 2022). Algunas universidades, como la UNAM y la UANL, publican informes anuales de sostenibilidad; otras han comenzado a diseñar tableros ODS alineados con sus planes estratégicos (UANL, 2023). En el TecNM se reporta un avance en la transversalización de la sustentabilidad (TecNM, 2023), aunque todavía falta contar con indicadores claros y comparables por facultad o campus (UNESCO-IESALC, 2022).

Recomendación prospectiva (México, a 2 años)

Para consolidar un modelo de educación viva en México, se recomienda:

1. Institucionalizar consejos de docencia e innovación con planes anuales vinculados a presupuesto específico.
2. Ampliar cobertura de la formación pedagógica hasta alcanzar al menos el 50% del profesorado, con reconocimiento formal en la promoción académica.

3. Codificar sílabos de todas las carreras con evidencia de metodologías activas y ApS, integrando indicadores de impacto en aprobación y retención estudiantil.
4. Instalar tableros ODS por facultad o campus, con informes públicos anuales que articulen docencia, investigación y vinculación.

Estas medidas permitirán pasar de experiencias fragmentadas a una estrategia nacional coherente, alineada con la LGES y la Agenda 2030, y con capacidad de posicionar a las universidades mexicanas como referentes regionales en innovación educativa.

Desde una perspectiva decolonial, cabe señalar que la educación viva en México enfrenta la tensión entre un marco normativo avanzado y la persistencia de prácticas pedagógicas que muchas veces invisibilizan los saberes comunitarios e indígenas. Narrativas de estudiantes y docentes en universidades rurales muestran que las metodologías activas y el aprendizaje-servicio cobran sentido precisamente cuando se articulan con la memoria cultural y los problemas sociales de los territorios.

4.2 Brasil

Contexto normativo y político

El sistema de educación superior en Brasil se articula principalmente a través del Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), creado por la Lei n.º 10.861/2004, que integra tres componentes: la evaluación institucional, la evaluación de cursos y el Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Este marco, coordinado por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) y supervisado por el Ministério da Educação (MEC), tiene como propósito garantizar la calidad, orientar políticas públicas y fomentar la mejora continua de las instituciones (Brasil, 2004; MEC/INEP, 2022).

En la última década, el SINAES se ha consolidado como una referencia regional, al integrar indicadores de desempeño estudiantil (CPC, IGC) con procesos de autoevaluación institucional y evaluación externa por comités de pares. A partir de 2017, y con renovado impulso tras la pandemia,

Brasil ha fortalecido las políticas de inclusión y equidad en la educación superior, destacando el papel de los programas de acceso como el ProUni y el FIES, así como las iniciativas de internacionalización y digitalización en universidades federales (Schwartzman, 2021).

Un rasgo distintivo es que las evaluaciones del SINAES no solo determinan la acreditación, sino que impactan directamente en el financiamiento, en la autorización de apertura de nuevos cursos y en la reputación de las instituciones. Esta interconexión genera incentivos fuertes para la adopción de prácticas de innovación pedagógica, aunque también ha sido criticada por la tendencia a priorizar resultados estandarizados por sobre procesos de aprendizaje transformadores (Mello & Dias Sobrinho, 2020).

Prácticas institucionales relevantes

Gobernanza.

Las universidades federales brasileñas han establecido comisiones internas de evaluación (CPA) obligatorias por ley, encargadas de coordinar la autoevaluación institucional y de responder a los lineamientos del SINAES. Estas CPA han demostrado capacidad para articular la gestión académica con la planificación estratégica, aunque su impacto depende de la fuerza con que los resultados de la evaluación se traduzcan en políticas internas (INEP, 2022). En términos de participación, los estudiantes y la comunidad académica tienen representación formal en las CPA, lo que fortalece la legitimidad del proceso, aunque persisten desafíos en la efectividad de su voz en las decisiones estratégicas (Sousa, 2021).

Desarrollo y liderazgo académico.

El MEC ha impulsado programas de desarrollo docente, como la Formação Continuada de Docentes do Ensino Superior, y se han generalizado cursos de actualización pedagógica vinculados al uso de tecnologías digitales. Universidades como la Universidade de São Paulo (USP) y la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) han creado centros de apoyo pedagógico que ofrecen formación anual y recursos para la innovación (USP, 2022; UFMG, 2023). Aun así, el alcance es heterogéneo: mientras las universidades de referencia concentran la mayor oferta, muchas institucio-

nes privadas de menor tamaño dependen de cursos breves obligatorios, sin seguimiento de impacto (Mello & Dias Sobrinho, 2020).

Currículo y agencia estudiantil.

Se observa una creciente adopción de metodologías activas y aprendizaje basado en problemas (PBL) en carreras de salud, ingeniería y educación, impulsadas por lineamientos del MEC que recomiendan mayor carga horaria práctica y trabajo interdisciplinario. Asimismo, el aprendizaje-servicio (ApS) ha ganado terreno en proyectos de extensión universitaria, con ejemplos emblemáticos en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que vincula estudiantes con comunidades en proyectos de salud pública y sostenibilidad (UFRGS, 2022). No obstante, la rigidez curricular persiste en muchas instituciones privadas, lo que limita la agencia estudiantil y la flexibilidad formativa (Schwartzman, 2021).

ODS y responsabilidad social.

Brasil ha incorporado los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los planes estratégicos de varias universidades federales. La UFMG, por ejemplo, elaboró en 2022 un informe institucional alineado a la Agenda 2030, con indicadores de investigación y extensión vinculados a los ODS (UFMG, 2022). Sin embargo, la mayoría de las universidades aún no publican reportes sistemáticos, y existe poca homogeneidad en la medición y comunicación de avances, lo que dificulta la rendición de cuentas (INEP, 2022).

Recomendación prospectiva (Brasil, a 2 años)

Para consolidar la noción de educación viva en Brasil, se recomienda:

1. Fortalecer el rol de las CPA, asegurando que sus resultados se traduzcan en decisiones de financiamiento, contratación y rediseño curricular.
2. Ampliar programas de desarrollo docente, con metas nacionales de cobertura (al menos 50% del profesorado con formación pedagógica acreditada en dos años).
3. Institucionalizar el ApS como requisito en planes de estudio, vinculando los proyectos de extensión con indicadores de impacto social.

4. Homologar reportes ODS, estableciendo un marco nacional mínimo para que todas las IES publiquen indicadores anuales comparables.

Estas acciones permitirían aprovechar la fortaleza regulatoria del SI-NAES para avanzar hacia un modelo de gestión y liderazgo académico más distribuido, un currículo centrado en la agencia estudiantil y una responsabilidad social universitaria alineada con la Agenda 2030.

En el caso brasileño, la educación viva se entrecruza con un sistema regulatorio robusto que a menudo privilegia indicadores estandarizados. No obstante, desde una mirada decolonial, se observa que las prácticas más significativas emergen en proyectos de extensión comunitaria, donde estudiantes y docentes se vinculan con comunidades populares y rurales. Estas experiencias cuestionan la lógica evaluativa del SINAES y evidencian que la innovación pedagógica cobra sentido cuando dialoga con las realidades sociales del país.

4.3 Colombia

El sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia ha evolucionado significativamente en la última década, consolidándose como uno de los más estructurados de la región. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA), creado en 1992, se fortaleció con la expedición del Acuerdo 02 de 2020, que actualizó el modelo de acreditación de alta calidad para instituciones y programas académicos, con un enfoque de mejora continua, coherencia misional y participación de grupos de interés (CNA, 2020). Este modelo se articula con el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), que incluye registros calificados, condiciones mínimas y procesos de autoevaluación y evaluación externa.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha impulsado políticas orientadas a la equidad, la internacionalización y la innovación digital, destacando el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 que reconoce a la educación superior como un eje estratégico para la movilidad social y la transformación productiva (MEN, 2022). En este marco, la calidad no se

entiende únicamente como cumplimiento normativo, sino como capacidad institucional de responder a las necesidades sociales y territoriales.

Colombia se ha convertido en referente iberoamericano en materia de acreditación, con más de 1.500 programas acreditados y cerca de 60 instituciones con acreditación de alta calidad (MEN, 2023). Sin embargo, persisten desafíos: la brecha entre universidades públicas y privadas en términos de recursos, la disparidad regional —particularmente en la Amazonía y el Pacífico— y la sostenibilidad financiera de las instituciones públicas (Gómez Campo, 2021).

Prácticas institucionales relevantes

Gobernanza.

El modelo del CNA exige que las instituciones cuenten con sistemas internos de calidad y evidencias de planeación estratégica. Consejos académicos y comités de calidad han proliferado en universidades públicas y privadas, lo que ha permitido mejorar la trazabilidad de las decisiones. No obstante, en muchos casos el seguimiento a los planes de mejora derivados de la acreditación es limitado, y la participación estudiantil en los órganos colegiados se mantiene con voz, pero no siempre con voto (MEN, 2023).

Desarrollo y liderazgo académico.

Las universidades acreditadas han avanzado en programas de formación docente, tanto en didácticas innovadoras como en competencias digitales, sobre todo tras la pandemia. Ejemplos destacados incluyen la Universidad de los Andes, que ofrece certificaciones internas en innovación pedagógica, y la Universidad del Valle, que ha creado comunidades docentes activas en áreas STEM (Universidad de los Andes, 2022; Universidad del Valle, 2023). Sin embargo, aún existe heterogeneidad: muchas instituciones pequeñas cumplen apenas con capacitaciones puntuales, sin procesos sistemáticos de acompañamiento (Gómez Campo, 2021).

Currículo y agencia estudiantil.

El aprendizaje basado en proyectos, el uso de metodologías activas y la incorporación del aprendizaje-servicio (ApS) son cada vez más frecuentes en programas acreditados, especialmente en pedagogía, ingeniería y ciencias

sociales. La Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana han desarrollado experiencias de ApS vinculadas a comunidades rurales y procesos de construcción de paz (Universidad Nacional de Colombia, 2022; Javeriana, 2021). No obstante, los planes de estudio aún presentan rigidez en la mayoría de los programas, lo que limita la flexibilidad y la agencia estudiantil.

ODS y responsabilidad social.

Colombia ha asumido la Agenda 2030 como referente transversal de la educación superior. El MEN promueve que las IES integren los ODS en sus planes de desarrollo institucional, y varias universidades han publicado informes de sostenibilidad o capítulos dedicados a los ODS en sus memorias anuales. Ejemplos recientes son la Universidad del Rosario y la Universidad del Norte, que han elaborado tableros de indicadores ODS vinculados a docencia, investigación y extensión (Universidad del Rosario, 2022; Universidad del Norte, 2023). Sin embargo, la práctica aún no es homogénea y muchas instituciones carecen de KPI claros a nivel facultad.

Recomendación prospectiva (Colombia, a 2 años)

Para consolidar una educación viva en Colombia, se recomienda:

1. Fortalecer el seguimiento a los planes de mejora derivados de la acreditación, con reportes anuales públicos y mecanismos de participación estudiantil con voto.
2. Ampliar cobertura de la formación pedagógica, estableciendo una meta de al menos 40 horas anuales certificadas para el 50% del profesorado, con reconocimiento en la carrera docente.
3. Expandir la flexibilidad curricular, incorporando sistemáticamente metodologías activas y ApS, y asegurando su evaluación en los procesos de acreditación.
4. Institucionalizar tableros ODS, con indicadores por facultad y un informe nacional consolidado liderado por el MEN.

De cara a los próximos años, resulta clave atender las brechas regionales en la distribución de recursos y capacidades institucionales. Las univer-

sidades en zonas periféricas enfrentan mayores limitaciones, lo cual pone de relieve la necesidad de políticas diferenciadas que fortalezcan la equidad en la implementación de una educación viva.

En Colombia, la acreditación de alta calidad impulsa la innovación, pero también reproduce brechas regionales. Una lectura decolonial muestra que la educación viva se fortalece en experiencias de aprendizaje-servicio ligadas a comunidades rurales y a procesos de construcción de paz. Estas narrativas recuerdan que, más allá de la normativa, la universidad cobra vida cuando se vincula con territorios históricamente marginados, integrando saberes campesinos e indígenas en su quehacer académico.

4.4 España

Contexto normativo y político

a educación superior en España ha experimentado cambios normativos importantes en los últimos años, particularmente con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario (LOSU), que sustituye a la normativa de 2001 y actualiza el marco para garantizar principios de calidad, inclusión, equidad y sostenibilidad (Jefatura del Estado, 2023). La LOSU enfatiza la evaluación permanente de la actividad docente, la consolidación de la formación inicial y continua del profesorado universitario y la ampliación de la participación estudiantil en los órganos colegiados de decisión.

El sistema de aseguramiento de la calidad está articulado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y por agencias autonómicas en comunidades como Cataluña (AQU), Galicia (AC-SUG) y Andalucía (DEVA-AAC). Todas ellas se rigen por los Estándares y Directrices Europeos para la Garantía de la Calidad (ESG), lo que asegura comparabilidad internacional y alineación con el Espacio Europeo de Educación Superior (ENQA, 2015).

En el contexto de la digitalización y la recuperación tras la pandemia, España ha reforzado políticas de innovación docente vinculadas a los fondos de recuperación europeos, con inversiones en transformación digital,

internacionalización y formación de capacidades en sostenibilidad y ODS (Ministerio de Universidades, 2021). A pesar de estos avances, persisten debates sobre la financiación del sistema público, la temporalidad laboral del profesorado y la burocratización de los procesos de acreditación (Michavila, 2022).

Prácticas institucionales relevantes

Gobernanza.

La LOSU 2/2023 fortalece los consejos de gobierno de las universidades y otorga mayor protagonismo a la participación estudiantil. Además, explicita que la docencia debe tener un peso claro en los procesos de evaluación y promoción del profesorado (Jefatura del Estado, 2023). Las universidades españolas han avanzado en incorporar criterios de calidad vinculados a la innovación pedagógica en sus planes estratégicos, aunque la efectividad depende de la voluntad política y de la capacidad de gestión de cada institución (ANECA, 2022).

Desarrollo y liderazgo académico.

La ANECA ha impulsado programas de certificación docente, como el Programa DOCENTIA, que permite evaluar y reconocer la calidad de la actividad docente universitaria. Universidades como la Universidad de Granada y la Universidad Autónoma de Barcelona han implementado planes de formación pedagógica continua, ofreciendo microcredenciales en competencias digitales, aprendizaje activo y evaluación formativa (UAB, 2022; UGR, 2023). Sin embargo, la cobertura sigue siendo desigual: mientras en universidades de referencia la oferta es amplia y obligatoria, en otras depende de iniciativas voluntarias (Michavila, 2022).

Currículo y agencia estudiantil.

El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) exige que los programas formativos incluyan resultados de aprendizaje centrados en competencias, lo que ha impulsado la adopción de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje-servicio (ApS). Universidades como la Pompeu Fabra y la Universidad de Deusto han liderado experiencias de ApS con fuerte vinculación comunitaria y evaluación auténtica (UPF, 2022; Deusto, 2021). Aun así, la rigi-

dez administrativa y la sobrecarga curricular dificultan una generalización sistemática.

ODS y responsabilidad social.

España ha incorporado los ODS en sus planes universitarios, especialmente tras la publicación de la Estrategia Española de Universidad 2030, que alinea el sistema con la Agenda 2030 (Ministerio de Universidades, 2021). Universidades como la Complutense de Madrid y la de Valencia publican informes de sostenibilidad, mientras la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) ha creado un observatorio para monitorear la integración de los ODS en la educación superior (CRUE, 2022). Sin embargo, la homogeneidad en indicadores aún es limitada y depende del compromiso de cada institución.

Recomendación prospectiva (España, a 2 años)

Para fortalecer la educación viva en el sistema universitario español, se recomienda:

1. Consolidar la evaluación docente como criterio decisivo en la promoción académica, asegurando que el Programa DOCENTIA sea obligatorio en todas las universidades.
2. Ampliar la cobertura de la formación pedagógica, garantizando al menos 30 horas anuales certificadas para el 50% del profesorado y el reconocimiento de microcredenciales en los procesos de acreditación.
3. Institucionalizar el aprendizaje-servicio como práctica curricular transversal, con incentivos para programas de vinculación comunitaria y evaluación auténtica.
4. Estandarizar los reportes ODS, mediante indicadores comunes definidos por CRUE y ANECA, que permitan comparar avances entre instituciones.

Estas acciones permitirían que España avance de un marco normativo robusto pero heterogéneo en la implementación hacia un modelo integral de innovación pedagógica, liderazgo docente distribuido y responsabilidad social universitaria en el marco de la Agenda 2030.

En el sistema universitario español, la LOSU y las agencias de calidad han institucionalizado la innovación pedagógica. Sin embargo, una mirada decolonial advierte que la excesiva burocratización puede limitar la creatividad docente. En contraste, narrativas de proyectos de aprendizaje-servicio en universidades como la Pompeu Fabra o Deusto revelan cómo la educación viva se actualiza cuando conecta con comunidades migrantes, barrios periféricos y desafíos sociales concretos, trascendiendo los marcos normativos formales.

4.5 Portugal

Contexto normativo y político

El sistema de educación superior en Portugal se organiza bajo la supervisión del Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) y cuenta con un marco robusto de aseguramiento de la calidad liderado por la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), creada en 2007. Esta agencia es miembro de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) y se rige por los Estándares y Directrices Europeos para la Garantía de la Calidad (ESG), lo que garantiza su homologación en el Espacio Europeo de Educación Superior (A3ES, 2022).

En 2022, la A3ES publicó el documento “Inovação pedagógica no ensino superior: Cenários e caminhos de transformação” (Readings n.º 16), que señala la necesidad de transitar hacia modelos de docencia centrados en el estudiante, promoviendo la evaluación formativa, las metodologías activas y las comunidades de práctica docente (A3ES, 2022). Este documento ha orientado a universidades y politécnicos a vincular la innovación pedagógica con la acreditación institucional y de programas, impulsando cambios significativos en los planes de estudio.

En términos políticos, el Plano Nacional de Educação 2021–2030 incorpora metas para la educación superior en materia de inclusión, digitalización e internacionalización (MCTES, 2021). Asimismo, Portugal ha participado activamente en proyectos europeos de innovación educativa financiados por Erasmus+ y Horizonte Europa, lo que ha fortalecido la cooperación internacional y la adopción de buenas prácticas.

Prácticas institucionales relevantes

Gobernanza.

Las universidades portuguesas han fortalecido sus órganos colegiados y consejos pedagógicos, que desempeñan un papel central en la implementación de estrategias de innovación. Estos órganos tienen representación estudiantil y en muchos casos elaboran informes anuales de actividades docentes. Sin embargo, aún existen diferencias entre universidades públicas, con estructuras más consolidadas, y politécnicos, donde la formalización de estos procesos es más reciente (Cardoso et al., 2021).

Desarrollo y liderazgo académico.

El documento A3ES (2022) enfatiza la creación de unidades de apoyo pedagógico y la formación docente continua. Universidades como la Universidade de Lisboa y la Universidade do Porto han desarrollado programas de microcredenciales en docencia digital y metodologías activas, alcanzando una participación creciente del profesorado (ULisboa, 2022; UPorto, 2023). Además, las comunidades docentes comienzan a consolidarse como espacios de liderazgo distribuido y de aprendizaje colectivo, aunque su número y alcance varían según la institución.

Currículo y agencia estudiantil.

El uso de metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos, flipped classroom, evaluación auténtica) es cada vez más común en programas de ingeniería, ciencias de la salud y educación. La Universidade do Minho, por ejemplo, ha institucionalizado el aprendizaje basado en problemas (PBL) en varios programas de grado (UMinho, 2022). El aprendizaje-servicio (ApS) también se expande como modalidad de extensión universitaria, particularmente en proyectos comunitarios y de sostenibilidad ambiental. No obstante, los procesos de codificación de sílabos que registren estas innovaciones aún no son sistemáticos en todas las universidades.

ODS y responsabilidad social.

Portugal ha adoptado la Agenda 2030 como referente nacional. Varias universidades han publicado informes de sostenibilidad que incluyen indicadores de docencia, investigación y extensión vinculados a los ODS.

Ejemplos notables son la Universidade Nova de Lisboa y la Universidade de Coimbra, que han creado observatorios internos para monitorear el cumplimiento de los ODS (UNL, 2022; UC, 2023). Sin embargo, falta un marco nacional homogéneo que estandarice indicadores y facilite la comparabilidad entre instituciones.

Recomendación prospectiva (Portugal, a 2 años)

Para consolidar la educación viva en Portugal, se recomienda:

1. Institucionalizar la rendición de cuentas pedagógica, haciendo obligatorios los informes anuales de los consejos pedagógicos en todas las IES.
2. Ampliar la formación docente certificada, asegurando que al menos el 50% del profesorado cuente con microcredenciales en metodologías activas y competencias digitales.
3. Codificar sistemáticamente los sílabos, incorporando evidencias de metodologías activas y ApS en todos los programas.
4. Estandarizar indicadores ODS, coordinados por A3ES y MC-TES, para que los informes institucionales sean comparables y auditables.

Estas medidas permitirán que Portugal avance de un escenario de innovaciones puntuales hacia una estrategia nacional coherente, capaz de posicionar a sus universidades como referentes europeos en pedagogía crítica, liderazgo académico y sostenibilidad.

Portugal ha institucionalizado procesos de innovación docente a través de la A3ES y de programas de microcredenciales. Desde una perspectiva decolonial, no obstante, se identifican tensiones entre la estandarización europea y la necesidad de prácticas contextualizadas. Narrativas de proyectos comunitarios en la Universidade do Minho o Coimbra muestran que la educación viva cobra fuerza cuando las metodologías activas se vinculan con problemáticas locales, desde la sostenibilidad ambiental hasta la inclusión de minorías culturales.

4.6 Ecuador

Contexto normativo y político

El sistema de educación superior en Ecuador se encuentra regulado por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y supervisado por el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). En 2023, el CACES aprobó un nuevo Modelo de Evaluación Externa con Fines de Acreditación, que redefine los estándares de calidad con mayor énfasis en la innovación, la pertinencia social y la mejora continua (CACES, 2023). Este modelo incluye dimensiones de docencia, investigación, vinculación con la sociedad y gestión institucional, alineadas con las exigencias de la Agenda 2030.

El Plan Estratégico Institucional 2021–2025 de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) establece como prioridades la equidad en el acceso, la transformación digital y el fortalecimiento de los vínculos entre universidad y territorio (SENESCYT, 2021). Estas metas se complementan con la política nacional de investigación e innovación orientada al desarrollo sostenible.

A pesar de los avances normativos, el sistema enfrenta desafíos persistentes: la desigualdad entre universidades de gran trayectoria (como la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y la Universidad de Cuenca) y las de menor tamaño, las limitaciones financieras, y la necesidad de asegurar mayor estabilidad en la gobernanza institucional (Paredes, 2021).

Prácticas institucionales relevantes

Gobernanza.

Las universidades ecuatorianas han fortalecido sus consejos de docencia y calidad, exigidos por el CACES para los procesos de acreditación. Estas instancias producen planes de mejora y reportes periódicos, aunque en algunos casos la participación estudiantil sigue siendo consultiva más que decisoria (CACES, 2023). Universidades como la Universidad de Cuenca han institucionalizado agendas de innovación docente con financiamiento interno, mientras que otras dependen de proyectos esporádicos (Universidad de Cuenca, 2022).

Desarrollo y liderazgo académico.

La SENESCYT ha promovido programas de formación docente, principalmente en competencias digitales y metodologías activas. Algunas universidades, como la Escuela Politécnica Nacional, ofrecen microcredenciales y talleres continuos (EPN, 2022). Sin embargo, la cobertura sigue siendo limitada: menos del 30% del profesorado participa regularmente en programas de capacitación (Paredes, 2021). Además, aunque emergen comunidades de práctica, su consolidación depende de iniciativas voluntarias.

Currículo y agencia estudiantil.

El aprendizaje activo y el aprendizaje-servicio (ApS) se ha expandido en proyectos de vinculación comunitaria, particularmente en temas de sostenibilidad, salud y desarrollo rural. La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) lidera experiencias de ApS vinculadas a proyectos de emprendimiento social y sostenibilidad ambiental (UTPL, 2022). Sin embargo, estas innovaciones aún no se reflejan de manera homogénea en los planes de estudio y existe escasa codificación formal en los sílabos.

ODS y responsabilidad social.

El compromiso con la Agenda 2030 se ha materializado en algunos informes institucionales de sostenibilidad, como los publicados por la UTPL y la Universidad del Azuay (UTPL, 2022; UDA, 2023). No obstante, no todas las universidades cuentan con tableros de indicadores ODS ni con informes públicos anuales. El reto central consiste en convertir el alineamiento discursivo con los ODS en prácticas evaluables y medibles a nivel de facultad y programa.

Recomendación prospectiva (Ecuador, a 2 años)

Para consolidar una educación viva en Ecuador, se recomienda:

1. Fortalecer la gobernanza pedagógica: institucionalizar los consejos de docencia y calidad con planes anuales de trabajo vinculados a presupuesto y con participación estudiantil con voto, asegurando seguimiento público de acuerdos.
2. Ampliar la formación y el liderazgo docente: alcanzar al menos 50% del profesorado con microcredenciales en metodologías acti-

vas y competencias digitales en dos años, con reconocimiento en la carrera académica (promoción y estímulos).

3. Codificar la innovación curricular: institucionalizar el aprendizaje-servicio (ApS) y metodologías activas en sílabos y planes de estudio, con guías, convenios, rúbricas e indicadores de impacto (aprobación, retención, vinculación comunitaria).
4. Operativizar los ODS con rendición de cuentas: establecer tableros ODS por facultad con KPI verificables y reporte anual público, articulados con CACES/SENESCYT y con el plan estratégico institucional.

A futuro, será fundamental garantizar que los procesos de aseguramiento de la calidad no se limiten a mecanismos de control, sino que incentiven efectivamente la innovación docente y la vinculación comunitaria. Ello permitiría que el discurso de la educación viva se traduzca en prácticas sostenibles en contextos de alta diversidad cultural y territorial.

En Ecuador, la LOES y el nuevo modelo del CACES han fortalecido la evaluación de la calidad, pero persiste el riesgo de centralizar la innovación en los discursos institucionales. Una mirada decolonial evidencia que la educación viva se despliega sobre todo en proyectos comunitarios desarrollados por universidades como la UTPL o la Universidad de Cuenca, donde estudiantes y docentes trabajan con comunidades rurales y pueblos originarios. Estas experiencias muestran que la transformación universitaria se concreta en la praxis territorial, más que en los indicadores estandarizados.

Síntesis comparativa de los seis países iberoamericanos

Gobernanza y estructuras habilitantes

En todos los países analizados se observa un fortalecimiento normativo de los órganos colegiados y de los sistemas de aseguramiento de la calidad.

- México: la LGES (2021) crea el SiNaES y legitima consejos académicos, aunque su funcionamiento aún es irregular.

- **Brasil:** las CPA del SINAES son obligatorias y representan un modelo consolidado de participación académica y estudiantil.
- **Colombia:** el CNA exige autoevaluación y planes de mejora, aunque la participación estudiantil sigue siendo limitada.
- **España:** la LOSU (2023) fortalece la participación estudiantil y la evaluación docente en la promoción.
- **Portugal:** los consejos pedagógicos con representación estudiantil son obligatorios bajo la supervisión de A3ES.
- **Ecuador:** el CACES (2023) impulsa consejos de docencia y calidad, pero aún predomina una gobernanza consultiva.

Patrón común: marcos normativos avanzados que legitiman órganos colegiados.

Divergencia: grado de efectividad en la traducción de acuerdos en políticas internas y presupuesto (ej. Brasil y España más consolidados vs. México y Ecuador con funcionamiento irregular).

Desarrollo académico y liderazgo docente

La formación pedagógica y las microcredenciales han ganado protagonismo en la región, aunque la cobertura sigue siendo desigual.

- **México:** apenas el 30% del profesorado participa en programas formales de formación (ANUIES, 2022).
- **Brasil:** universidades federales como USP y UFMG cuentan con centros pedagógicos consolidados, pero en privadas la cobertura es baja.
- **Colombia:** universidades acreditadas lideran programas robustos de formación, mientras que las pequeñas instituciones ofrecen solo capacitaciones puntuales.
- **España:** el **Programa DOCENTIA** y los planes de formación continua de UAB y UGR refuerzan el reconocimiento docente.
- **Portugal:** microcredenciales en ULisboa y UPorto consolidan la formación, aunque con menor cobertura en politécnicos.

- **Ecuador:** menos del 30% del profesorado participa en programas de capacitación (Paredes, 2021).

Patrón común: creciente importancia de la formación docente como requisito de calidad.

Divergencia: cobertura amplia y certificada en España y Portugal vs. limitada en México y Ecuador.

Currículo y pedagogías para la agencia estudiantil

El aprendizaje activo y el aprendizaje-servicio (ApS) son tendencias crecientes, aunque su institucionalización varía.

- México: experiencias de ApS en el TecNM y universidades pedagógicas, aún fragmentadas.
- Brasil: PBL y ApS en extensión universitaria (UFRGS) fortalecen la vinculación social.
- Colombia: ApS ligado a la construcción de paz y proyectos rurales en la UNAL y Javeriana.
- España: ApS sistemático en universidades como UPF y Deusto, con fuerte vinculación comunitaria.
- Portugal: PBL institucionalizado en UMinho y expansión del ApS en programas de sostenibilidad.
- Ecuador: ApS consolidado en la UTPL, aunque sin codificación formal en todos los planes de estudio.

Patrón común: innovación curricular vinculada a la sociedad.

Divergencia: sistematización y codificación clara en España y Portugal frente a prácticas aisladas en México y Ecuador.

5. Síntesis transversal: condiciones habilitantes y tensiones

La comparación de México, Brasil, Colombia, España, Portugal y Ecuador permite identificar condiciones habilitantes para una educación viva y tensiones estructurales que frenan su consolidación. La síntesis se or-

ganiza en siete dimensiones. Cada dimensión se entiende operacionalmente a partir de la rúbrica del Apéndice B (bandas Bajo–Alto codificadas ordinalmente) y de la literatura especializada.

Nota metodológica. Para esta síntesis, las bandas de la rúbrica (Apéndice B) se interpretan como un ordinal proxy de desempeño institucional (1=Bajo ... 4=Alto). El uso de una rúbrica común permite una lectura homogénea y comparativa (Estermann, Kupriyanova, & Pruvot, 2023; OECD, 2022).

5.1 Gobernanza

Definición operacional.

Existencia y funcionamiento de órganos colegiados de docencia y calidad con actas regulares y seguimiento; disponibilidad de fondos de innovación con convocatoria anual y reporte público (Apéndice B).

Evidencia transversal.

Los seis países cuentan con marcos que reconocen órganos colegiados. En Europa, la alineación con los ESG favorece la estandarización de procesos (ENQA, 2015; Jefatura del Estado, 2023; A3ES, 2022). En América Latina, los sistemas CNA/CACES/SINAES/SiNaES otorgan legitimidad, pero su implementación es heterogénea y dependiente de capacidades locales (UNESCO-IESALC, 2021).

Tensión principal.

Capacidad operativa desigual: la norma existe, pero la traducción a decisiones con presupuesto es irregular; la participación estudiantil suele ser consultiva (Colombia, México, Ecuador).

Proposición P1 (gobernanza–implementación).

La asignación estable de recursos a órganos colegiados media la relación entre marco normativo y adopción institucional de innovación pedagógica. En términos empíricos, se anticipa que aquellas instituciones con fondos de innovación convocados anualmente y acompañados de reportes

públicos presenten una mayor proporción de asignaturas con metodologías activas ($\geq 50\%$), incluso al considerar diferencias en el tamaño institucional.

5.2 Formación y liderazgo docente

Definición operacional.

Horas de formación certificada por docente/año; % con microcredenciales vigentes; número de comunidades de práctica activas (Apéndice B).

Evidencia transversal.

España/Portugal avanzan en formación sistemática (DOCENTIA, microcredenciales) y reconocimiento en carrera (ANECA, 2022; A3ES, 2022). En Brasil/Colombia destacan universidades líderes; México/Ecuador muestran coberturas $\leq 30\%$ en formación formal (tendencia reportada por organismos y literatura regional; UNESCO-IESALC, 2021).

Tensión principal.

Prevalece la formación voluntaria y poco reconocida en promoción académica fuera de Europa (Altbach & de Wit, 2022).

Proposición P2 (credenciales–difusión).

La reconocibilidad formal de las microcredenciales en los procesos de promoción académica incrementa la participación docente en programas de formación y, con ello, la difusión de la innovación pedagógica. Esto implica que, en contextos donde las microcredenciales cuentan con valor oficial en la carrera académica, se observa un aumento sostenido en la participación del profesorado en formación continua y en la incorporación de prácticas de enseñanza innovadoras.

5.3 Agencia estudiantil y currículo

Definición operacional.

% de asignaturas con metodologías activas explícitas en sílabos; % de programas con ApS institucionalizado (guías, convenios, evaluación) (Apéndice B).

Evidencia transversal.

El ApS y el ABP se expanden en todos los sistemas; en Europa tienden a la institucionalización (UPF, Deusto), mientras que en AL se asocian a extensión y agendas de paz o desarrollo territorial (CLAYSS, 2023).

Tensión principal.

Fragmentación curricular: innovaciones en “islas” (asignaturas o proyectos) sin transversalidad ni codificación sistemática en sílabos.

Proposición P3 (ApS–agencia).

La institucionalización del aprendizaje-servicio (ApS) a nivel de programa académico constituye un predictor de mayores niveles de agencia estudiantil y de vinculación comunitaria. En aquellas instituciones donde el ApS está formalmente reconocido en los planes de estudio y cuenta con guías, convenios y mecanismos de evaluación, los estudiantes muestran mayor capacidad de agencia y participación en proyectos con impacto social.

5.4 Evaluación y calidad

Definición operacional.

Presencia de sistemas internos con autoevaluación, evaluación externa y uso de resultados; inclusión de docencia e innovación en criterios de calidad (ESG/estándares nacionales).

Evidencia transversal.

ESG consolidan comparabilidad en Europa (ENQA, 2015); en AL, los modelos se orientan a pertinencia territorial, pero con heterogeneidad. La evaluación prioriza estructura/producción científica sobre pedagogía e impacto social (Estermann et al., 2023).

Tensión principal.

Subponderación de la docencia y la innovación en acreditación; ODS y ApS no aparecen como criterios sistemáticos.

Proposición P4 (QA–pedagogía).

La inclusión explícita de indicadores de docencia, metodologías activas y ApS en los marcos de acreditación eleva la proporción de asignaturas que incorporan innovación pedagógica de manera sistemática. En consecuencia, los sistemas de aseguramiento de la calidad que ponderan explícitamente la dimensión docente y la innovación tienden a mostrar una codificación más extendida de metodologías activas en los sílabos de las asignaturas.

5.5 Inclusión y equidad

Definición operacional.

Políticas de acceso y permanencia (becas, cuotas, apoyos), con seguimiento desagregado (género, etnia, territorio).

Evidencia transversal.

Brasil consolida cuotas; Colombia avanza en acceso rural; Europa incorpora inclusión en estrategia institucional (OECD, 2022).

Tensión principal.

Persisten brechas de permanencia y finalización; la internacionalización puede introducir nuevos sesgos (costes, idioma).

Proposición P5 (equidad–éxito).

Los mecanismos de permanencia —como tutorías personalizadas, apoyos financieros y flexibilidad curricular— moderan la relación entre el acceso ampliado y el éxito académico. Allí donde estos mecanismos existen de manera formal, las políticas de acceso no solo amplían la matrícula, sino que también elevan las tasas de retención y titulación en poblaciones vulnerables.

5.6 Tecnología e innovación digital

Definición operacional.

Disponibilidad de formación docente digital, microcredenciales, y uso pedagógico (no solo administrativo) de plataformas/analítica.

Evidencia transversal.

La pandemia aceleró la digitalización; Europa muestra campus virtuales y credenciales digitales reconocidas; en AL se desarrollan capacidades, pero con brecha digital territorial (OECD, 2022; UNESCO-IESALC, 2021).

Tensión principal.

La integración tecnológica se limita a gestión (LMS) más que a innovación didáctica basada en datos (analítica, IA).

Proposición P6 (digital–pedagogía).

La formación certificada en competencias digitales docentes, vinculada a incentivos en la carrera académica, incrementa el uso pedagógico de la tecnología. Esto significa que la certificación formal de competencias digitales no se limita a la gestión administrativa de plataformas virtuales, sino que se traduce en mayor integración de recursos analíticos, inteligencia artificial y metodologías digitales activas en el aula.

5.7 Vinculación comunitaria y ODS

Definición operacional.

Integración de ODS en plan estratégico y sistema de calidad con KPI e informe público; articulación docencia–investigación–extensión (Apéndice B).

Evidencia transversal.

En AL, la vinculación comunitaria es fortaleza (ApS y extensión); en Europa, observatorios ODS (CRUE, UNL) mejoran comparabilidad (CRUE, 2022; A3ES, 2022).

Tensión principal.

“ODS-ización” simbólica en AL (sin KPI comparables) y burocratización en Europa (cumplimiento formal sin transformación).

Proposición P7 (ODS-coherencia).

La publicación anual de indicadores clave de desempeño (KPI) de ODS por facultad, acompañados de auditorías, fortalece la coherencia entre docencia, investigación y extensión. Aquellas universidades que instituyen reportes públicos anuales sobre ODS con indicadores verificables muestran una articulación más consistente entre la misión académica y su contribución a la sostenibilidad social y ambiental.

5.8 Síntesis general

Es importante aclarar que el modelo configuracional P1–P7 constituye una propuesta teórica de carácter exploratorio, derivada del análisis documental comparativo. No debe entenderse como un marco prescriptivo, sino como una tipología conceptual que busca abrir el debate y orientar futuras investigaciones empíricas. Su validación dependerá de estudios posteriores que pongan a prueba estas proposiciones en contextos universitarios concretos.

El análisis transversal de las siete dimensiones revela un conjunto de condiciones habilitantes compartidas en los sistemas universitarios iberoamericanos: marcos normativos robustos, expansión progresiva de la formación docente, institucionalización parcial de metodologías activas y un compromiso creciente con la Agenda 2030. No obstante, persisten tensiones estructurales que limitan su consolidación, tales como la desigualdad territorial, la cobertura insuficiente de formación docente, la fragmentación curricular, la subponderación de la innovación pedagógica en los procesos de calidad y la ausencia de indicadores comparables sobre ODS.

Desde un punto de vista analítico, los hallazgos configuran un modelo relacional en el que ciertos factores interactúan como núcleo estructurante de la educación viva. Así, la gobernanza con recursos asignados (P1), el lide-

razgo académico acreditado mediante microcredenciales (P2) y el currículo con aprendizaje-servicio institucionalizado (P3) constituyen un núcleo suficiente para la institucionalización del modelo, siempre que los sistemas de calidad incorporen indicadores pedagógicos (P4) y los ODS se traduzcan en KPI auditables y reportes públicos (P7).

En este marco, la equidad en la permanencia (P5) y la digitalización con sentido pedagógico (P6) operan como condiciones facilitadoras que no generan por sí solas la transformación, pero sí potencian su alcance y sostenibilidad en el tiempo.

En suma, la síntesis transversal muestra que la institucionalización de la educación viva no depende de un único factor aislado, sino de una configuración de condiciones interdependientes. Esta perspectiva abre el camino hacia futuros estudios comparativos que permitan poner a prueba empíricamente las proposiciones P1–P7 y evaluar su validez en distintos contextos institucionales y nacionales.

Este ejercicio comparativo no pretende homogeneizar realidades diversas, sino identificar patrones comunes y tensiones persistentes que sirvan como insumo para la construcción de praxis educativas transformadoras en Iberoamérica. La propuesta configuracional P1–P7 debe entenderse, en este sentido, como una herramienta flexible para el debate y no como un modelo prescriptivo.

6. Discusión y aportes teóricos

La comparación de seis países iberoamericanos confirma que la educación viva no constituye un concepto meramente retórico, sino un entramado de condiciones habilitantes y tensiones estructurales que determinan su viabilidad. Este capítulo desarrolla la discusión teórica en cuatro apartados: las convergencias regionales, las tensiones persistentes, el aporte configuracional de las proposiciones P1–P7, y las implicaciones decoloniales y prospectivas.

6.1 Convergencias regionales

Los hallazgos muestran que, pese a las diferencias en escala y contexto, los sistemas universitarios iberoamericanos comparten un núcleo de condiciones habilitantes. En primer lugar, todos cuentan con marcos normativos robustos que reconocen órganos colegiados de calidad y docencia, en línea con lo documentado en estudios sobre gobernanza universitaria (Estermann et al. 2023). En segundo lugar, existe una expansión de la formación pedagógica del profesorado, especialmente en Europa, aunque también en universidades líderes latinoamericanas (Altbach & de Wit, 2022). Finalmente, el uso de metodologías activas y aprendizaje-servicio (ApS) muestra una tendencia convergente, confirmando lo señalado por la literatura internacional sobre innovación curricular en educación superior (Fernández-Saliner et al., 2021).

En síntesis, puede hablarse de un núcleo iberoamericano compartido que habilita la construcción de una educación viva, donde gobernanza, liderazgo docente, innovación curricular y compromiso con ODS operan como condiciones mínimas comunes.

6.2 Tensiones persistentes

Sin embargo, los resultados también revelan brechas críticas. En América Latina, la implementación de marcos de calidad es irregular y depende de capacidades territoriales y presupuestarias, lo que amplía la desigualdad entre universidades centrales y periféricas (UNESCO-IESALC, 2021). En Europa, aunque la estandarización asegura comparabilidad mediante los Estándares Europeos de Garantía de la Calidad (ESG), se advierte el riesgo de burocratización, que puede reducir la innovación a un ejercicio de cumplimiento (Harvey & Williams, 2010).

En ambos contextos, la docencia y la innovación pedagógica continúan siendo subponderadas en los procesos de acreditación, mientras que la integración de los ODS tiende a quedar en un plano discursivo más que operativo. Estas tensiones reflejan lo que Marginson (2016) denomina la “doble presión” de la educación superior: responder simultáneamente a demandas de competitividad global y de pertinencia local.

6.3 Aportes teóricos: el modelo configuracional P1–P7

Uno de los principales aportes de este capítulo es la formulación de un modelo configuracional de educación viva, estructurado en siete proposiciones derivadas del análisis comparativo:

- P1 Gobernanza. La asignación estable de recursos a órganos colegiados media la relación entre norma y adopción de innovación pedagógica.
- P2 Liderazgo. El reconocimiento formal de microcredenciales en la carrera académica incrementa la participación docente y la difusión de innovaciones.
- P3 Currículo. La institucionalización del ApS a nivel de programa predice mayor agencia estudiantil y vinculación comunitaria.
- P4 Calidad. La inclusión explícita de indicadores pedagógicos en la acreditación eleva la codificación curricular de metodologías activas.
- P5 Equidad. Los mecanismos de permanencia moderan la relación entre acceso ampliado y éxito académico.
- P6 Digitalización. La certificación de competencias digitales docentes vinculada a incentivos de carrera potencia el uso pedagógico de la tecnología.
- P7 ODS. La publicación anual de KPI auditables fortalece la coherencia entre docencia, investigación y extensión.

Estas proposiciones no se limitan a sintetizar hallazgos; constituyen un aporte original de los autores, pues sistematizan dimensiones dispersas en la literatura y las presentan como un modelo integrador susceptible de validación empírica. En términos configuracionales, P1–P3 forman un núcleo suficiente para la institucionalización de la educación viva, mientras que P4 y P7 actúan como condiciones de consolidación, y P5–P6 como facilitadores contextuales que amplían el impacto y la sostenibilidad del modelo.

6.4 Enfoque decolonial: disputas de sentido

El análisis también confirma que la educación viva no puede comprenderse sin un horizonte decolonial. En Europa predomina la lógica de la estandarización normativa, mientras que en América Latina se privilegia la pertinencia comunitaria y ancestral. Esta tensión encarna lo que Walsh (2018) denomina “epistemologías de la re-existencia”: formas de producción de conocimiento que desafían la colonialidad del saber.

En este sentido, las proposiciones P1–P7 no deben leerse únicamente como hipótesis técnicas, sino como principios políticos y éticos. La gobernanza con recursos, el reconocimiento de saberes docentes y la integración de ODS auditables son también apuestas por una universidad que articula lo académico con lo comunitario y lo local con lo global, en línea con las perspectivas críticas de Santos (2022) y Grosfoguel (2016).

Si bien el análisis comparativo ofrece un panorama estructural, la educación viva no puede comprenderse únicamente desde políticas y normativas. Narrativas locales —como las experiencias de aprendizaje-servicio en comunidades rurales, los proyectos de innovación docente en universidades periféricas o la integración de saberes ancestrales en currículos interculturales— revelan que la praxis educativa se construye en escenarios cotidianos donde confluyen resistencias, creatividad y agencia social. Incluir estas voces resulta fundamental para evitar que el concepto de educación viva quede reducido a un marco técnico o institucional.

6.5 Líneas de investigación futura

Los resultados abren un conjunto de avenidas de investigación:

- Validación empírica de P1–P7 mediante métodos comparativos configuracionales (fsQCA) con muestras ampliadas de instituciones iberoamericanas.
- Estudios longitudinales que analicen cómo la incorporación de microcredenciales, fondos de innovación o tableros ODS inciden en la transformación pedagógica a lo largo del tiempo.

- Investigaciones cualitativas de caso que documenten la experiencia de estudiantes y docentes en contextos comunitarios, especialmente en universidades rurales y periféricas.
- Estudios decoloniales que examinen la interacción entre estándares internacionales de calidad y prácticas locales, analizando resistencias, adaptaciones y procesos de hibridación.

7. Conclusiones y recomendaciones generales

7.1 Conclusiones principales

El análisis comparativo de México, Brasil, Colombia, España, Portugal y Ecuador permite concluir que la educación viva se configura como un modelo emergente de transformación universitaria en Iberoamérica. A diferencia de enfoques tradicionales centrados en el cumplimiento normativo, este modelo articula dimensiones de gobernanza participativa, liderazgo docente, innovación curricular, inclusión social y vinculación con los ODS, bajo una lógica configuracional en la que los factores no actúan de manera aislada, sino en interdependencia.

Los resultados evidencian que:

- Gobernanza y recursos asignados son condición necesaria para pasar del marco normativo a la innovación efectiva.
- El liderazgo docente, acreditado mediante formación y microcredenciales, constituye el motor que traduce políticas en prácticas de aula.
- La institucionalización del ApS es un catalizador de agencia estudiantil y vinculación social.
- Los sistemas de aseguramiento de la calidad aún privilegian indicadores estructurales, lo que limita la valoración de la innovación pedagógica y de los ODS.
- La equidad en permanencia y la digitalización con sentido pedagógico actúan como facilitadores transversales.

- La integración efectiva de los ODS con KPI auditables constituye un desafío pendiente, clave para la coherencia institucional.

En conjunto, estas conclusiones confirman que la educación viva no es un estado alcanzado, sino un proceso en construcción, cuya institucionalización requiere superar tensiones persistentes de desigualdad territorial, fragmentación curricular y falta de indicadores comparables.

7.2 Recomendaciones generales

Derivado del análisis, se proponen las siguientes orientaciones estratégicas para avanzar hacia la consolidación de la educación viva en la región:

- Política y gobernanza: asegurar la asignación estable de fondos de innovación con convocatorias y reportes públicos, condición básica para sostener prácticas pedagógicas innovadoras.
- Formación docente: expandir la cobertura de programas formales y microcredenciales, integrándolos a los criterios de promoción académica.
- Currículo y agencia estudiantil: institucionalizar el ApS y las metodologías activas en los planes de estudio, más allá de proyectos piloto.
- Calidad y evaluación: reformar los sistemas de acreditación para incluir explícitamente indicadores pedagógicos, de inclusión y de sostenibilidad, junto con mecanismos de verificación externa.
- Equidad: complementar las políticas de acceso con apoyos de permanencia (tutorías, becas de manutención, flexibilidad curricular) que reduzcan brechas de género, etnia y territorio.
- Digitalización: invertir en infraestructura digital y certificar competencias docentes en tecnologías con valor académico, priorizando su uso pedagógico.
- ODS: exigir a las universidades la publicación anual de reportes con KPI verificables, alineados a los sistemas de calidad y a los planes estratégicos institucionales.

Estas recomendaciones, si se implementan de manera articulada, podrían sentar las bases para un nuevo ciclo de innovación y transformación universitaria en Iberoamérica.

Para los responsables de política universitaria, las proposiciones P1–P7 constituyen criterios orientadores para diseñar sistemas de aseguramiento de la calidad más sensibles a la docencia y la vinculación social. Para las autoridades institucionales, el modelo configuracional ofrece una hoja de ruta para asignar recursos, reconocer la formación docente y articular el currículo con los ODS. Para el profesorado, las recomendaciones abren un horizonte de innovación pedagógica y liderazgo distribuido, mientras que para los estudiantes refuerzan su rol como agentes activos de transformación universitaria. En conjunto, estas orientaciones permiten pasar de un discurso normativo a una praxis viva con capacidad de incidencia real.

7.3 Cierre de los autores

Este capítulo constituye un esfuerzo colectivo por mapear, analizar y proyectar la educación viva en contextos universitarios iberoamericanos. Como autores, reconocemos que el valor de este trabajo no reside únicamente en la sistematización comparativa, sino en la propuesta teórica y configuracional (P1–P7) que ofrecemos como herramienta para el debate académico y la acción institucional.

Sabemos que la construcción de una universidad más inclusiva, crítica y transformadora es un desafío compartido. Por ello, extendemos esta reflexión como una invitación abierta a investigadores, docentes, estudiantes y responsables de política educativa a poner a prueba, discutir y enriquecer las proposiciones aquí planteadas. Solo mediante el diálogo y la colaboración será posible avanzar hacia una educación superior que, más que adaptarse a las demandas del presente, contribuya a redefinir los horizontes del futuro.

En definitiva, la educación viva constituye a la vez una responsabilidad ineludible y una oportunidad estratégica, capaz de posicionar a las universidades iberoamericanas como espacios de producción de conocimiento crítico y de transformación social sostenible.

Referencias

- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior: Cenários e caminhos de transformação* (Readings n.º 16). <https://www.a3es.pt/pt/publicacoes/inovacao-pedagogica-no-ensino-superior-cenarios-e-caminhos-de-transformacao>
- Altbach, P. G., & de Wit, H. (2022). The future of higher education in a global context. *Studies in Higher Education*, 47(8), 1575–1589. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2037523>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brasil. (2004). *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm
- Cardoso, S., Rosa, M. J., & Videira, P. (2021). Governance and quality assurance in Portuguese higher education: Tensions and challenges. *Quality in Higher Education*, 27(2), 125–142. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1889469>
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. (2023). *Guía para projetos de aprendizagem-serviço solidário*. <https://clayss.org/guias-y-publicaciones>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2021). *Informe anual de actividades 2021*. <https://www.ciees.edu.mx>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2022). *Observatorio de los ODS en la universidad española: Informe 2022*. <https://www.crue.org/observatorio-ods>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2021). *Ley General de Educación Superior*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES.pdf>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2023). *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2023*. <https://www.caces.gob.ec>
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2022). *Educación superior y conocimientos en disputa: Perspectivas críticas desde América Latina y el Caribe*. <https://www.clacso.org>

- Consejo Nacional de Acreditación. (2020). *Acuerdo 02 de 2020: Modelo de acreditación de alta calidad de instituciones y programas académicos*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.cna.gov.co>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2020). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas académicos*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.cna.gov.co>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2022). *Lineamientos para la acreditación de programas educativos 2022*. <https://www.copaes.org.mx>
- ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines>
- Estermann, T., Kupriyanova, V., & Pruvot, E. B. (2023). *Governance and the future of higher education institutions*. European University Association. <https://www.eua.eu/resources/publications/1054:governance-and-the-future-of-higher-education-institutions.html>
- Fernández-García, N., Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2023). Distributed leadership in higher education: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17411432231156789>
- Fernández-Salineró, C., Del Olmo, R., & García, A. (2021). Active methodologies in higher education: A systematic review. *Education Sciences*, 11(12), 803. <https://doi.org/10.3390/educsci11120803>
- García, R. S. (2023). A service-learning program assessment: Strengths and weaknesses of service-learning programs. *Intangible Capital*, 19(1), 4–24. <https://doi.org/10.3926/ic.2093>
- Gómez Campo, V. M. (2021). Desafíos de la educación superior en Colombia: Calidad, equidad y sostenibilidad. *Revista de la Educación Superior*, 50(200), 55–74. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.988>
- Grosfoguel, R. (2016). Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y al “extractivismo ontológico”: Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 24, 123–143. <https://doi.org/10.25058/20112742.n24.06>
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3–36. <https://doi.org/10.1080/13538321003679457>

- Hernández, J., & Ramírez, M. (2021). Liderazgo académico distribuido y calidad educativa en universidades latinoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(35), 45–66. <https://doi.org/10.22201/iiisue.20072872e.2021.35.1>
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) 2022*. <https://www.gov.br/inep>
- Jefatura del Estado. (2023). *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU)*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- López Zárate, R. (2022). Educación superior y transformación social en México: Retos de política pública. *Revista de la Educación Superior*, 51(202), 1–25. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.202.1234>
- Marginson, S. (2016). *The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California Idea of higher education*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/luminos.17>
- Martínez, C., Muñoz, J. C., & Torres, M. (2022). Participatory governance and institutional innovation in universities: A comparative study. *Higher Education Quarterly*, 76(4), 789–807. <https://doi.org/10.1111/hequ.12345>
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J. M., & Rubio-Serrano, L. (2021). The service-learning values map. *Alteridad*, 16(1), 12–22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Mello, G. N., & Dias Sobrinho, J. (2020). Avaliação, qualidade e políticas públicas na educação superior brasileira. *Educação & Sociedade*, 41(152), 1–18. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302020231389>
- Mendoza Rojas, J., & Martínez, A. (2021). Consejos académicos y gobernanza universitaria en México: Avances y desafíos. *Perfiles Educativos*, 43(172), 162–180. <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2021.172.60045>
- Michavila, F. (2022). La universidad española ante la LOSU: Innovación pendiente y retos estructurales. *Revista de Educación*, 398, 11–34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-516>
- Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 10(1), 221–230. <https://www.ajol.info/index.php/asr/article/view/23206>
- OECD. (2022). *Resourcing higher education 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f8b6043-e>

- Ordorika, I. (2021). La política de educación superior en México: Continuidades y rupturas. *Revista de la Educación Superior*, 50(200), 1–20. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.987>
- Paredes, J. (2021). Formación docente universitaria en Ecuador: Avances y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 13(2), 45–63. <https://doi.org/10.22201/rlep.2021.13.2.567>
- Pinto, J. C., & Oliveira, S. (2023). Effects of service-learning as opposed to traditional methods on social and civic skills development in university students. *Frontiers in Education*, 8, 1185469. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1185469>
- Santos, B. de S. (2022). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur* (3.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Schwartzman, S. (2021). Higher education in Brazil: Developments, challenges and perspectives. *International Journal of Educational Development*, 85, 102448. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102448>
- Sousa, A. L. (2021). Comissões próprias de avaliação (CPA) e gestão universitária: Desafios de participação e efetividade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 26(2), 478–495. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000200012>
- UAB – Universitat Autònoma de Barcelona. (2022). *Plan de formación docente universitaria 2022*. <https://www.uab.cat>
- UB – Universitat de Barcelona. (2023). *Informe de microcredenciales y competencias digitales docentes 2023*. <https://www.ub.edu>
- UGR – Universidad de Granada. (2023). *Plan de formación del profesorado universitario 2023*. <https://www.ugr.es>
- ULisboa – Universidade de Lisboa. (2022). *Programa de microcredenciales docentes 2022*. <https://www.ulisboa.pt>
- UMinho – Universidade do Minho. (2022). *Aprendizagem baseada em problemas (PBL) nos programas de graduação*. <https://www.uminho.pt>
- UNAL – Universidad Nacional de Colombia. (2022). *Experiencias de aprendizaje-servicio en comunidades rurales*. <https://unal.edu.co>
- UNESCO-IESALC. (2021). *La educación superior después de la pandemia: Escenarios y propuestas*. <https://www.iesalc.unesco.org/2021/07/19/la-educacion-superior-despues-de-la-pandemia>

- UNESCO-IESALC. (2022). *ODS en la educación superior: Indicadores y desafíos regionales*. <https://www.iesalc.unesco.org>
- Universidad de Deusto. (2021). *Informe de aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria 2021*. <https://www.deusto.es>
- Universidad del Norte. (2023). *Informe de sostenibilidad 2023*. <https://www.uninorte.edu.co>
- Universidad del Rosario. (2022). *Reporte ODS 2022*. <https://www.urosario.edu.co>
- Universidad del Valle. (2023). *Comunidades docentes activas en STEM: Informe anual 2023*. <https://www.univalle.edu.co>
- Universidad Técnica Particular de Loja. (2022). *Informe institucional de aprendizaje-servicio 2022*. <https://www.utpl.edu.ec>
- Universidade de Coimbra. (2023). *Relatório de sustentabilidade 2023*. <https://www.uc.pt>
- Universidade de São Paulo. (2022). *Relatório anual de atividades acadêmicas 2022*. <https://www.usp.br>
- Universidade do Porto. (2023). *Relatório anual de formação pedagógica 2023*. <https://www.up.pt>
- Universidade Nova de Lisboa. (2022). *Observatório ODS: Relatório institucional 2022*. <https://www.unl.pt>
- Universitat Pompeu Fabra. (2022). *Informe de projetos de aprendizagem-serviço 2022*. <https://www.upf.edu>
- Walsh, C. (2018). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala. <https://hdl.handle.net/10644/6135>

Apéndice A. Detalle metodológico del estudio comparativo

Elemento	Descripción
Diseño	Estudio comparativo documental con análisis de fuentes normativas, institucionales y académicas (2021–2024).
Método	Revisión y análisis crítico de documentos primarios (leyes, políticas, informes de aseguramiento de la calidad) y secundarios (artículos, reportes internacionales, libros). Basado en la lógica del análisis documental (Bowen, 2009; Mogalakwe, 2006).
Unidades de análisis	Seis países iberoamericanos: México, Brasil, Colombia, España, Portugal y Ecuador.
Criterios de selección de países	1) Diversidad geográfica (América Latina y Europa). 2) Modelos normativos distintos (latinoamericanos en transición, europeos consolidados). 3) Relevancia académica y política (sistemas de gran escala y de referencia regional).
Categorías analíticas	Gobernanza y estructuras habilitantes. Desarrollo académico y liderazgo docente. Currículo y pedagogías para la agencia estudiantil. Institucionalización de ODS.
Fuentes consultadas	- Marcos normativos nacionales (leyes, decretos, planes estratégicos). - Informes oficiales de agencias de acreditación y aseguramiento de la calidad. - Reportes internacionales (UNESCO-IESALC, OCDE, EUA, CLACSO, CLAYSS). - Literatura académica revisada por pares (artículos y libros 2021–2024).
Procedimiento	- Recolección y sistematización documental. - Codificación en matrices comparativas según categorías. - Síntesis narrativa por país (sección 4.1–4.6). - Elaboración de síntesis transversal (sección 4.7).

Apéndice B. Rúbrica de indicadores para el análisis comparativo

Indicador	Definición / Fórmula	Bajo	Medio	Medio-alto	Alto
Formación pedagógica docente	Horas promedio/año de capacitación formal certificada por profesor	< 10 h	10–19 h	20–29 h	≥ 30 h
Microcredenciales docentes	% de docentes con microcredenciales/certificaciones pedagógicas vigentes	< 15%	15–29%	30–49%	≥ 50%
Comunidades de práctica	Nº de comunidades docentes activas (últimos 12 meses, con calendario y actas)	0–1	2–3	4–5	≥ 6
Metodologías activas	% de asignaturas que incorporan metodologías activas en sílabos y evaluación	< 25%	25–34%	35–49%	≥ 50%
Aprendizaje-servicio (ApS)	% de programas con ApS institucionalizado (guías, convenios, evaluación)	< 10%	10–19%	20–29%	≥ 30%
Consejo de docencia	Existencia y funcionamiento (actas y acuerdos)	No existe	Existe sin actas	Actas irregulares	Actas regulares + seguimiento
Fondos de innovación	Convocatorias para proyectos pedagógicos (con financiamiento e informe público)	No	Esporádico	Anual sin reporte	Anual con reporte publicado
ODS en planes y QA	Nivel de integración de ODS en Plan Estratégico Institucional y sistema de calidad	No	Mención general	Integrado sin KPI	Integrado con KPI + informe anual público

Educational Management and Academic Leadership as Drivers of Living Education in Ibero-American University Contexts

Gestão Educativa e Liderança Acadêmica como Motores da Educação Viva em Contextos Universitários Ibero-Americanos

Gilberto Rodríguez Montufar

Tecnológico Nacional de México | Minatitlán | Veracruz Ignacio de la Llave | México

<https://orcid.org/0009-0003-5078-2303>

gilberto.rm@minatitlan.tecnm.mx

gilolla4@hotmail.com

Doctorado en Dirección e Innovación de Instituciones, Profesor de Carrera Titular "C" de Tiempo Completo (E.S.) y subdirector Académico en el Instituto Tecnológico de Minatitlán, perteneciente al Tecnológico Nacional de México (TecNM). Candidato a Investigador Nacional del SNII.

Antonia Hibet Ortuño García

Tecnológico Nacional de México | Minatitlán | Veracruz Ignacio de la Llave | México

<https://orcid.org/0009-0008-9555-5303>

antonia.og@minatitlan.tecnm.mx

hibetortuno@gmail.com

Maestría en Ingeniería Administrativa, Profesor de Asignatura "C" en el Instituto Tecnológico de Minatitlán, perteneciente al Tecnológico Nacional de México (TecNM).

Belinda Pastrana Gutiérrez

Tecnológico Nacional de México | Minatitlán | Veracruz Ignacio de la Llave | México

<https://orcid.org/0000-0003-4094-1692>

belinda.pg@minatitlan.tecnm.mx

bpastranag@gmail.com

Doctorante en Socioformación y Sociedad del Conocimiento, Profesora de Carrera Titular "C" de Tiempo Completo (E.S.) en el Instituto Tecnológico de Minatitlán, perteneciente al Tecnológico Nacional de México (TecNM).

Rafael Torres Reyes

Tecnológico Nacional de México | Minatitlán | Veracruz Ignacio de la Llave | México

<https://orcid.org/0009-0009-5850-9639>

rafael.tr@minatitlan.tecnm.mx

Rafaeltr1712@gmail.com

Maestro en Enseñanza de Ciencias Exactas, Profesor de Asignatura "C", Maestro en Ciencias de la Educación y estudio de posgrado en Maestría en Ingeniería Electrónica, autor de diversos artículos de investigación en revistas de circulación nacional.

ABSTRACT

This chapter explores how educational management and academic leadership function as drivers of "living education" within Ibero-American universities. Living education is understood as a situated pedagogical framework, grounded in critical and decolonial perspectives, that links institutional structures with practices of innovation and social engagement. The study employs a comparative documentary design across six countries—Mexico, Brazil, Colombia, Spain, Portugal, and Ecuador—analyzing regulatory frameworks, quality assurance processes, and emerging pedagogical approaches. The chapter is organized into: an introduction to the concept of living education, conceptual framework, methodology, national overviews, a transversal synthesis of key dimensions (governance, faculty development, curriculum, quality, equity, digitalization, and SDGs), and theoretical discussion. The main objective is to provide a comprehensive and systematized view of how living education is being shaped within different higher education systems across Ibero-America.

Keywords: Academic leadership; Educational management; Higher education; Pedagogical innovation; Sustainable development.

RESUMO:

Este capítulo examina como a gestão educativa e a liderança académica atuam como motores da educação viva em contextos universitários ibero-americanos. Entende-se a educação viva como um enquadramento pedagógico situado, de inspiração crítica e deco-lonial, que articula estruturas institucionais com práticas de inovação e vinculação social. O estudo desenvolve-se mediante um desenho comparativo documental que considera seis países — México, Brasil, Colômbia, Espanha, Portugal e Equador — com base em marcos normativos, processos de qualidade e enfoques pedagógicos emergentes. A estrutura do texto aborda: introdução ao conceito de educação viva, marco conceptual, metodologia, panoramas nacionais, síntese transversal de dimensões-chave (governança, formação docente, currículo, qualidade, equidade, digitalização e ODS) e discussão teórica. O objetivo central é oferecer uma visão ampla e sistematizada de como a educação viva se configura em distintos sistemas universitários ibero-americanos.

Palavras-chave: Desenvolvimento Sustentável; Ensino Superior; Gestão da Educação; Inovação Pedagógica; Liderança Académica.