

HORIZONTE

Perspectivas globales sobre educación superior



Ryan S. **Baker**, Pedro **Teixeira**, Josep M. **Duart**, Peter **Felten**, Mikko **Rask**,
Pablo **Rivarola Padrós**, Tatiana **Fumasoli**

María Isabel **Rojas Olarte** y Julián Andrés **Pacheco Martínez**
Editores

Plan
Estratégico
2030

E
EDICIONES



UNIVERSIDAD
COOPERATIVA
DE COLOMBIA



Horizonte
Perspectivas globales sobre
educación superior

Resumen

El libro *Horizonte. Perspectivas globales sobre educación superior* acompaña el lanzamiento del Plan Estratégico 2026-2030 de la Universidad Cooperativa de Colombia, para consolidarse como una hoja de ruta para enfrentar los desafíos de un entorno educativo en transformación. El Plan surge de un proceso participativo, riguroso y multietápico, que integró instancias de gobierno, equipos técnicos, expertos nacionales e internacionales y a la comunidad universitaria, con el propósito de fortalecer la identidad cooperativa, la cohesión institucional y la pertinencia territorial.

La obra destaca la importancia de una universidad multicampus integrada, capaz de convertir su diversidad regional en valor colectivo mediante estándares compartidos, innovación pedagógica y una visión común. Asimismo, resalta la formación a lo largo de la vida, el bienestar integral, la calidad con flexibilidad, la analítica del aprendizaje, la gobernanza distribuida, la sostenibilidad financiera y la articulación con actores sociales y productivos como ejes fundamentales para el desarrollo institucional.

A través de las contribuciones de siete expertos internacionales, el libro ofrece una mirada comparada sobre los retos contemporáneos de la educación superior, aportando criterios para la toma de decisiones estratégicas y la mejora continua. Estas reflexiones fortalecen la capacidad institucional para anticipar escenarios, diseñar trayectorias formativas pertinentes y consolidar un modelo universitario moderno, sostenible y solidario.

En conjunto, la publicación busca convertir el horizonte estratégico en transformaciones visibles, verificables y sostenibles, situando a la comunidad universitaria como protagonista del cambio y proyectando el impacto social de la Universidad en los territorios y en el país.

Palabras clave: Plan Estratégico UCC 2026-2030; educación superior; universidad multicampus; pertinencia territorial; calidad y flexibilidad; bienestar estudiantil; gobernanza universitaria; innovación educativa; sostenibilidad institucional; analítica del aprendizaje.

Abstract

Horizonte: Global Perspectives on Higher Education accompanies the launch of the UCC 2026–2030 Strategic Plan of the Universidad Cooperativa de Colombia, positioning it as a roadmap to address the challenges of a rapidly changing educational environment. The Plan results from a rigorous, participatory, and multi-stage process involving governance bodies, technical teams, international experts, and the university community, aimed at strengthening cooperative identity, institutional cohesion, and territorial relevance.

The book emphasizes the role of an integrated multi-campus university capable of transforming regional diversity into collective value through shared standards, pedagogical innovation, and a common vision. It highlights lifelong learning, student well-being, quality with flexibility, learning analytics, distributed governance, financial sustainability, and engagement with social and productive actors as key pillars of institutional development.

Through contributions from seven international scholars, the volume provides a comparative perspective on contemporary higher education challenges, offering strategic insights for decision-making and continuous improvement. These reflections enhance institutional capacity to anticipate scenarios, design relevant learning pathways, and consolidate a modern, sustainable, and socially responsible university model.

Overall, the publication aims to translate strategic vision into visible, measurable, and sustainable transformations, placing the university community at the center of change and reinforcing the University's social impact across its territories and the country.

Keywords: UCC 2026–2030 Strategic Plan; higher education; multi-campus university; territorial relevance; quality and flexibility; student well-being; university governance; educational innovation; institutional sustainability; learning analytics.

Cómo citar este libro / How to cite this book

Rojas Olarte, M. I. y Pacheco Martínez, J. A. (Eds.). (2026). *Horizonte. Perspectivas globales sobre educación superior*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/9789587605921>

Horizonte

Perspectivas globales sobre educación superior

Ryan S. Baker

Pedro Teixeira

Josep M. Duarte

Peter Felten

Mikko Rask

Pablo Rivarola Padrós

Tatiana Fumasoli

Camila Guiovana Suárez

Traductora

María Isabel Rojas Olarte

Julián Andrés Pacheco Martínez

Editores



UNIVERSIDAD
COOPERATIVA
DE COLOMBIA



EDICIONES

Horizonte. Perspectivas globales sobre educación superior

© Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, febrero de 2026
© Ryan S. Baker, Pedro Teixeira, Josep M. Duarte, Peter Felten, Mikko Rask, Pablo Rivarola Padrós, Tatiana Fumasoli

ISBN (impreso): 978-958-760-590-7
ISBN (PDF): 978-958-760-591-4
ISBN (EPUB): 978-958-760-592-1
DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587605921>

Colección Investigación en Educación

Libro de divulgación

Nota legal

Todos los derechos reservados. Ninguna porción de este libro podrá ser reproducida, almacenada en algún sistema de recuperación o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio –mecánicos, fotocopias, grabación y otro–, excepto por citas breves en textos académicos, sin la autorización previa y por escrito del Comité Editorial Institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Fondo Editorial

Director nacional editorial
Julián Pacheco Martínez
Especialista en edición de libros científicos
Karen Grisales Velosa
Especialista en edición de revistas científicas
Andrés Felipe Andrade Cañón
Especialista en gestión editorial
Daniel Urquijo Molina
Especialista en Administración Editorial
Claudia Carolina Caicedo

Asesores

Trayectoria Educativa Consultores

Proceso editorial

Traducción
Camila Guiovana Suárez
Corrección de estilo y lectura de pruebas
Ella Suárez; Karen Grisales Velosa
Diseño de ilustración de cubierta
Kilka Diseño Gráfico
Diagramación
María Paula Berón
Impresión
Shopdesing S. A. S.
Impreso en Bogotá, Colombia.
Depósito legal según el Decreto 460 de 1995

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Baker, Ryan S., autor

Horizonte. Perspectivas globales sobre educación superior / autores, Ryan S. Baker [y otros cinco] ; editores, Julián Andrés Pacheco Martínez, María Isabel Rolas Olarte ; traductora, Camila Guiovana Suárez. -- Bogotá : Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, 2026.
páginas. 252 (Investigación en Educación)

Incluye datos curriculares de los autores -- Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo -- Texto en español con resumen en inglés.

ISBN 978-958-760-590-7 (impreso) -- 978-958-760-591-4 (pdf) -- 978-958-760-592-1 (epub)

1. Educación superior - Investigaciones 2. Planificación curricular - Investigaciones 3. Competencias educativas - Enseñanza superior I. Teixeira, Pedro, autor II. Duarte, Josep María, autor III. Felten, Peter, autor IV. Rask, Mikko, autor V. Rivarola Padrós, Pablo, autor VI. Pacheco Martínez, Julián Andrés, editor VII. Suárez, Camila Guiovana, traductora

CDD: 374.007 ed. 23

CO-BoBN- a1168900

Contenido

Prólogo	11
Presentación	15
Analítica institucional para la transformación	19
Ryan S. Baker	
La sostenibilidad financiera de la educación superior. Desafíos para las instituciones de educación superior privadas en contextos de cambio rápido	57
Pedro Teixeira	
Aprendizajes con calidad y flexibilidad en la educación superior	107
Josep M. Duart	
Experiencia estudiantil y bienestar: educación rica en relaciones, bienestar y entornos inclusivos	135
Peter Felten	
Compromiso, innovación y futuro: vías estratégicas para las universidades de investigación aplicada	159
Mikko Rask	

Conocimiento estudiantil, flexibilidad curricular e innovación docente	191
---	------------

Pablo Rivarola Padrós

Liderazgo distribuido en el Sur Global: un marco estratégico integrado para el valor público en la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC)	227
---	------------

Tatiana Fumasoli

Sobre los autores	249
--------------------------	------------

Prólogo

El lanzamiento del Plan Estratégico UCC 2026-2030 Horizonte representa un punto de inflexión para la Universidad Cooperativa de Colombia. En un entorno de cambios acelerados, la planeación institucional adquiere un sentido decisivo. Permite anticipar desafíos, reconocer oportunidades, fortalecer capacidades y orientar decisiones con coherencia y continuidad. En esa medida, el Plan se concibe como una guía para actuar con unidad y enfoque, y para consolidar un modelo universitario que responda a las necesidades del país desde sus territorios.

La Universidad ha definido una ruta estratégica a 2030, con la convicción que orienta su identidad y su propósito público que es que cuando se avanza en un territorio, se fortalece el desarrollo del país. Reconoce que la transformación ocurre cuando la Universidad acompaña trayectorias educativas, impulsa conocimiento pertinente, construye capacidades y se articula con actores sociales, productivos e institucionales.

Una universidad con presencia multicampus tiene la posibilidad y la responsabilidad de convertir esa diversidad territorial en valor colectivo, con estándares compartidos y con una visión común.

Nos sentimos orgullosos de que el Plan Estratégico UCC 2026-2030 Horizonte es el resultado de un proceso riguroso, construido por etapas y con amplia participación institucional. La Universidad desarrolló un diagnóstico robusto y definió ejes temáticos para ordenar prioridades. Avanzó en la construcción de escenarios prospectivos, la alineación estratégica y la formulación de una nueva visión y misión institucional, junto con objetivos estratégicos que responden a prioridades institucionales. El proceso continuó con la propuesta de programas estratégicos y un portafolio preliminar de proyectos que orientará la implementación, y se complementó con una batería de indicadores para el seguimiento y evaluación.

Esta construcción integró a las principales instancias de gobierno y dirección, y promovió diversidad de perspectivas y diálogo informado. Participaron el Consejo Superior, Consejo Directivo, Comité Rectoral, Direcciones de Campus, Direcciones Nacionales y Decanaturas. Se sumaron el equipo visionario interno y el equipo visionario externo, que aportaron mirada comparada, capacidad técnica y validación experta. También se integraron voces de los miembros de la comunidad universitaria por medio de grupos focales, entrevistas y ejercicios de escucha que permitieron capturar expectativas y preocupaciones de manera directa.

Con estos aprendizajes y resultados como punto de partida, el Plan 2026-2030 proyecta una Universidad multicampus integrada y sostenible, capaz de actuar con cohesión institucional y pertinencia territorial, y de fortalecer aprendizajes flexibles y de calidad. Impulsa una formación a lo largo de la vida con calidad y pertinencia, y concibe el bienestar integral como base de sentido de comunidad. Propone una universidad que incluye y transforma, con conocimiento e innovación al servicio de la sociedad y los territorios. Reafirma la cooperación y la conexión territorial, nacional y global por medio de alianzas que amplían horizontes.

En este marco, esta publicación que acompaña el lanzamiento del Plan cumple un propósito específico, aportar visiones nacionales e internacionales como complemento al ejercicio de construcción. *Horizonte. Perspectivas globales sobre educación superior* reúne textos de autores internacionales que aportan perspectiva comparada y enriquecen la conversación estratégica.

La Universidad cuenta además con expertos y académicos internacionales dispuestos a continuar acompañando la implementación, lo que fortalece el aprendizaje institucional y la mejora continua que debe sostener el Plan.

El desafío que sigue es convertir el horizonte a 2030 en transformaciones visibles, sostenibles y verificables. En el centro de ese esfuerzo está la comunidad universitaria: estudiantes, profesores, egresados y equipo institucional que son quienes transforman el Plan en experiencia concreta, en mejores trayectorias, en aprendizajes con calidad y en oportunidades reales para el país.

La Universidad Cooperativa de Colombia cuenta hoy con capacidades académicas, tecnológicas y territoriales para consolidar un modelo multicampus moderno, sostenible y solidario. El Plan Estratégico UCC 2026-2030 Horizonte propone una ruta clara para fortalecer aprendizajes, renovar la experiencia de la comunidad universitaria y proyectar la identidad cooperativa en todo el país. Con este Plan, la Universidad se prepara para ampliar su impacto social y su diferenciación en el sistema educativo colombiano, con mayor pertinencia, mayor conexión territorial y una mejor capacidad para responder al futuro.

César Augusto Pérez González

Presidente Consejo Superior
Universidad Cooperativa de Colombia
Medellín, febrero de 2026

Presentación

La Universidad Cooperativa de Colombia presenta *Horizonte. Perspectivas globales sobre educación superior* en un momento institucional que invita a reconocer el camino recorrido y a orientar con decisión el que sigue. La formulación del Plan Estratégico UCC 2026-2030 Horizonte expresa un ejercicio de dirección colectiva que busca consolidar un rumbo compartido y ejecutable en una institución multicampus que asume su identidad cooperativa y su responsabilidad con los territorios como principios orientadores de su acción.

Horizonte responde a una decisión institucional deliberada de aprendizaje y contraste, sustentada en miradas internacionales que amplían el marco de referencia y fortalecen la capacidad de convertir la estrategia en transformaciones sostenibles. En un contexto de presiones simultáneas sobre calidad, pertinencia, bienestar, innovación digital y sostenibilidad, estas páginas aportan preguntas, enfoques y criterios que ayudan a afinar prioridades y a orientar decisiones con mayor consistencia.

El texto aporta una reflexión convergente sobre aprendizajes, calidad y flexibilidad, que constituye una base natural para el Plan Estratégico. Desde perspectivas complementarias, se profundiza en la evolución de los modelos formativos, en la innovación con sentido pedagógico y en la necesidad de responder a trayectorias estudiantiles cada vez más diversas.

La calidad, entendida como experiencia formativa integral y verificable, se presenta aquí como una aspiración que exige diseño, capacidades institucionales, consistencia entre campus y una comprensión más fina del cambio educativo en curso.

Siete expertos internacionales enriquecen la propuesta y hacen de este texto una referencia obligada para entender y afrontar el presente y el futuro de la educación superior.

Josep Duart profundiza en la relación entre calidad y flexibilidad como una tensión que debe gestionarse de manera deliberada. Su planteamiento advierte que la flexibilidad, cuando no se sostiene en criterios explícitos de calidad, puede traducirse en trayectorias más frágiles y en brechas más profundas. A la vez, muestra que la calidad, si no incorpora flexibilidad, puede derivar en experiencias formativas poco pertinentes para poblaciones estudiantiles heterogéneas.

Pablo Rivarola complementa esta discusión al traducirla en implicaciones para la acción institucional, con foco en el diseño académico y en el acompañamiento de trayectorias. Desde la experiencia de una universidad cooperativa y multicampus, propone una hoja de ruta que integra caracterización estudiantil, rutas flexibles de formación y decisiones curriculares orientadas a responder a nuevas señales del entorno, entre ellas la expansión de las microcredenciales. En esa línea, se destacan estrategias como la modularidad y la consistencia en criterios académicos entre campus, junto con capacidades multicampus para innovar con coherencia, fortalecer el desarrollo profesoral y utilizar evidencia para mejorar la experiencia formativa.

Una segunda reflexión sitúa en el centro la experiencia estudiantil y el bienestar, entendidos como fundamentos del aprendizaje, la permanencia y la formación integral.

Peter Felten propone una estrategia de educación centrada en relaciones significativas entre estudiantes, profesores y equipos institucionales, y subraya que dichas relaciones fortalecen el sentido de pertenencia, el propósito y la resiliencia, con efectos directos sobre el desempeño y la continuidad académica. En esa perspectiva, el bienestar se integra a prácticas académicas y a una cultura institucional que promueve entornos inclusivos y participativos, y que entiende el uso de la tecnología como un medio para reforzar, y no para reemplazar, el enfoque humano de la educación.

Otra contribución propone pensar el futuro de la Universidad desde la relación entre compromiso social, innovación y capacidad institucional de anticipación.

Mikko Rask plantea rutas para que una universidad orientada a la investigación aplicada consolide su relevancia pública, conectando su identidad y su presencia multicampus con enfoques internacionales de investigación e innovación responsables. En esa perspectiva, se destacan formas de colaboración y cocreación con actores del entorno, apoyadas en marcos de hélice que integran academia, sector público, sector productivo, sociedad civil y sostenibilidad.

Una contribución central se ubica en el campo de la analítica institucional y la analítica del aprendizaje, con implicaciones directas para la toma de decisiones y el mejoramiento académico.

Ryan Baker destaca el potencial del uso responsable de datos para apoyar alertas tempranas, acompañamiento estudiantil, ajustes curriculares y fortalecimiento de procesos institucionales. Al mismo tiempo, subraya que estas capacidades generan impacto cuando se integran a prácticas y flujos de trabajo reales, con roles definidos, capacidades instaladas y gobernanza clara.

Tatiana Fumasoli aporta una reflexión sobre gobernanza y liderazgo universitario en perspectiva comparada, con un énfasis explícito en rasgos identitarios que distinguen a la Universidad Cooperativa de Colombia. A partir de su condición de institución cooperativa, con presencia multicampus y vocación territorial, se plantea una mirada donde la legitimidad se vincula de manera estrecha con la capacidad de generar valor público en contextos diversos. En ese marco, la gobernanza se entiende como una arquitectura de liderazgo distribuido que articula autonomía local con articulación institucional a nivel nacional, integra capacidades entre campus y fortalece ecosistemas solidarios en los territorios.

En esa lógica, el aseguramiento interno de la calidad, incluido el SIAC, opera como un habilitador de confianza para sostener estándares compartidos en el modelo multicampus y para construir alianzas internacionales sobre bases verificables.

Finalmente, Pedro Teixeira ofrece una mirada sobre la sostenibilidad financiera de la educación superior en un contexto de cambio acelerado, con énfasis en presiones que enfrentan las universidades privadas. Muestra cómo la transformación demográfica, la competencia creciente y la reconfiguración de la educación superior como inversión individual se combinan con marcos regulatorios más exigentes y con fronteras cada vez menos nítidas entre lo público y lo privado. En este escenario, la sostenibilidad se entiende menos como un asunto contable y más como un reto institucional que exige diversificar fuentes de ingreso sin desdibujar la misión, fortalecer la capacidad de planificación estratégica y financiera, y alinear cultura organizacional, incentivos y gobernanza para gestionar múltiples flujos de recursos.

En conjunto, estas contribuciones ofrecen ideas, enfoques y rutas posibles para una conversación institucional más informada y exigente. Su propósito es contribuir a que el Plan Estratégico UCC 2026-2030 Horizonte se traduzca en un proceso vivo de transformación, con prioridades claras, metas compartidas y capacidad de ejecución.

La invitación es a usar este texto para elevar la calidad de las preguntas y fortalecer la consistencia de las decisiones. Sirve para contrastar supuestos, identificar aprendizajes transferibles, reconocer riesgos y oportunidades y sostener una implementación que aprenda mientras avanza.

A los autores internacionales que han contribuido con generosidad y rigor a esta publicación, un agradecimiento especial. A los equipos institucionales que han impulsado el Plan y han hecho posible este libro, el reconocimiento por sostener un esfuerzo exigente de reflexión, escucha, análisis y construcción colectiva. Que estas páginas contribuyan a consolidar un horizonte común y a convertirlo, con disciplina de ejecución y aprendizaje continuo, en transformaciones verificables y en impacto social para Colombia.

Maritza Rondón Rangel

Rectora, Universidad Cooperativa de Colombia

Medellín, febrero de 2026

Analítica institucional para la transformación

Ryan S. Baker
Adelaide University

Resumen

La analítica del aprendizaje (*learning analytics*), entendida como el uso sistemático de datos educativos para comprender y optimizar los procesos de aprendizaje, se ha consolidado como un enfoque eficaz para afrontar retos persistentes en la educación superior, tales como el abandono estudiantil, el aprendizaje incompleto y los resultados desiguales. Este capítulo examina cómo la analítica del aprendizaje puede beneficiar a las instituciones de educación superior, en particular a universidades con múltiples campus y en contextos donde estas prácticas aún no se han adoptado de manera amplia, a partir de ejemplos exitosos en la educación superior, así como en la educación primaria y secundaria a nivel internacional. Desde una perspectiva sociotécnica, se subraya que el aprovechamiento de su potencial requiere atender de forma integrada tanto a las capacidades tecnológicas como a las prácticas humanas, las políticas institucionales y los principios éticos.

El texto examina diversas aplicaciones de la analítica del aprendizaje entre los principales grupos de interés. Los docentes pueden beneficiarse de paneles de control que identifican estudiantes en riesgo y apoyan la toma de decisiones pedagógicas; los estudiantes reciben orientaciones personalizadas y recomendaciones de cursos que favorecen su progreso académico; las plataformas de aprendizaje digital utilizan la analítica para adaptar contenidos y detectar señales tempranas de desmotivación; los asesores académicos emplean sistemas integrados para priorizar acciones de acompañamiento; y los directores de programa utilizan estos análisis para identificar oportunidades de mejora curricular y prácticas docentes menos eficaces. A lo largo del capítulo, estas aplicaciones se enmarcan en principios éticos fundamentales (transparencia, privacidad, consentimiento, equidad, mitigación de sesgos y responsabilidad) que deben sustentar una práctica analítica responsable.

No obstante, el potencial de la analítica del aprendizaje se ve condicionado por importantes desafíos de implementación. Las limitaciones técnicas, los problemas de diseño y la resistencia institucional pueden debilitar incluso iniciativas bien concebidas. El capítulo identifica obstáculos críticos, entre ellos la insuficiencia de la infraestructura de datos, la fatiga provocada por alertas que no se integran en flujos de trabajo viables, la falta de aceptación por parte del profesorado y de las áreas de tecnologías de la información, y las dificultades para escalar programas piloto a distintos campus y programas académicos. Superar estos desafíos exige ir más allá de soluciones exclusivamente técnicas y concebir la analítica del aprendizaje como parte de un proceso más amplio de cambio organizacional.

Con el fin de favorecer una implementación exitosa, el texto propone adoptar procesos de diseño iterativos, apoyados en las mejores prácticas de las ciencias del aprendizaje, la interacción persona-computadora y el diseño universal. Se destaca la importancia de establecer ciclos de retroalimentación en los que las instituciones recopilen datos de manera sistemática, evalúen la eficacia de las intervenciones, involucren a las partes interesadas en procesos de codiseño y ajusten de forma continua tanto los modelos analíticos como los flujos de trabajo. Asimismo, se identifican como condiciones esenciales para la sostenibilidad el desarrollo profesional en alfabetización de datos, la existencia de estructuras claras de gobernanza con representación de los distintos campus, la definición de roles específicos (como diseñadores de aprendizaje y coordinadores de implementación) y una gestión rigurosa de los datos.

En el caso de universidades con múltiples campus, especialmente en contextos donde existen diferencias regionales significativas en conectividad, características del estudiantado y capacidades institucionales, el capítulo subraya la necesidad de equilibrar la estandarización con la adaptación local, asegurar beneficios equitativos en todos los entornos y fortalecer capacidades mediante equipos interdisciplinarios que integren conocimientos técnicos y comprensión pedagógica profunda. Entre las recomendaciones prácticas se incluyen la realización de auditorías exhaustivas de datos, la negociación de contratos con proveedores para garantizar el acceso a datos detallados a nivel de eventos, el establecimiento de mecanismos de vinculación de datos que preserven la privacidad y la inversión estratégica en desarrollo profesional que incorpore la alfabetización de datos en la práctica académica cotidiana.

El capítulo concluye abordando las nuevas fronteras del campo, en particular el potencial transformador y los desafíos éticos asociados a la inteligencia artificial generativa, y propone pasos concretos para los líderes institucionales: preparar los sistemas de datos, establecer procesos iterativos de diseño y gobernanza, asegurar el acceso a conocimientos especializados, invertir en el desarrollo de capacidades y, de manera prioritaria, situar la equidad, la ética y la agencia estudiantil en el centro de las decisiones. Al adoptar estos principios y concebir la analítica del aprendizaje como un compromiso sostenido, y no como una iniciativa aislada, las instituciones pueden utilizar los datos para ampliar las oportunidades educativas, promover la mejora basada en la evidencia y preservar la confianza pública en el uso responsable de la tecnología en la educación superior.

Palabras clave: análisis de aprendizaje, éxito estudiantil, implementación, universidad multicampus, sistemas sociotécnicos.

Abstract

Learning analytics—the systematic use of educational data to understand and optimize learning—has emerged as a powerful approach for addressing persistent challenges in higher education, including student dropout, incomplete learning, and inequitable outcomes. This article examines how learning analytics can benefit institutions, particularly multi-campus universities in contexts where such approaches have not been widely applied, by drawing on successful examples from higher education and K-12 settings worldwide. Taking a socio-technical perspective, the article emphasizes that realizing the potential of analytics requires careful attention to both technological capabilities and human practices, policies, and ethical principles.

The article explores diverse applications across key stakeholder groups: instructors benefit from dashboards that surface at-risk students and inform pedagogical decisions; students receive personalized nudges and course recommendations that promote success; digital learning platforms leverage analytics to adapt content and detect disengagement; advisors use integrated systems to prioritize outreach; and program directors identify curricular improvements and less-effective teaching. Throughout, the article grounds recommendations in core ethical principles—transparency, privacy, consent, fairness, de-biasing, and accountability—that must underpin responsible analytics practice.

However, the promise of learning analytics is tempered by significant implementational challenges. Technical limitations, design failures, and institutional resistance can undermine even well-intentioned initiatives. The article identifies critical obstacles including insufficient data infrastructure, alert fatigue when predictions are not embedded in actionable workflows, lack of stakeholder buy-in from instructors and IT departments, and difficulties scaling pilots across diverse campuses and programs. Addressing these challenges requires moving beyond purely technical solutions to treating analytics as part of broader organizational change.

To support successful implementation, the article advocates for iterative design processes informed by best practices from the learning sciences, human-computer interaction, and universal design. It emphasizes establishing feedback loops where institutions systematically collect data, analyze effectiveness, engage stakeholders in co-design, and refine both models and workflows. Professional development for data literacy, clear governance structures with cross-campus representation, roles designated for learning designers and implementation coordinators, and robust data stewardship all emerge as essential conditions for sustained success.

For multi-campus universities, particularly in settings where regional differences in connectivity, student demographics, and institutional capacity are significant, the article stresses the importance of balancing standardization with local adaptation, ensuring equitable benefit across contexts, and building capacity through mixed teams combining technical expertise with deep pedagogical understanding. Practical recommendations include conducting comprehensive data audits, negotiating vendor contracts to secure fine-grained event data, establishing privacy-preserving data linkage systems, and investing deliberately in professional development that embeds data literacy into everyday academic practice.

The article concludes by addressing emerging frontiers, including the transformative potential and ethical challenges posed by generative AI, and by offering concrete next steps for institutional leaders: get data systems ready, establish iterative design and governance processes, secure appropriate expertise, invest in capacity building, and above all, center equity, ethics, and student agency. By foregrounding these principles and treating learning analytics as a sustained commitment rather than a one-time project, institutions can harness data to widen educational opportunity, support evidence-informed improvement, and uphold public trust in the responsible use of technology in higher education.

Keywords: Learning analytics, student success, implementation, multi-campus university, socio-technical systems.

Cómo citar este capítulo / How to cite this chapter

Baker, R. S. (2026). Analítica institucional para la transformación (C. G. Suárez, Trad.). En: M. A. Rojas Olarte y J. A. Pacheco Martínez (Eds.), *Horizonte. Perspectivas globales sobre educación superior* (pp. 19–55). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/9789587605921>

Introducción

En los últimos quince a veinte años se ha observado un creciente interés por el potencial de los datos para mejorar las prácticas, los procesos y los resultados académicos, tanto en la educación superior como en la educación primaria y secundaria, y en otros ámbitos educativos. Estas iniciativas han recibido diversas denominaciones (como análisis institucional, análisis académico, analítica del aprendizaje, minería de datos educativos o ciencia de datos educativos), que reflejan distintos énfasis y niveles de aplicación. El análisis institucional se refiere al uso sistemático de datos institucionales integrados (relacionados con la matrícula, las finanzas, los recursos humanos, el apoyo estudiantil y los sistemas de aprendizaje) con el fin de orientar la planificación estratégica, la asignación de recursos, la gestión del riesgo y el aseguramiento de la calidad a escala institucional. Este enfoque amplía las tradiciones de la investigación institucional mediante infraestructuras y modelos de gobernanza de datos más avanzados (Weil *et al.*, 2023).

El análisis académico, en cambio, se centra de forma más específica en la aplicación de modelos predictivos y técnicas de minería de datos a información académica, como la captación, la progresión estudiantil y los indicadores de rendimiento de los programas. Su objetivo principal es apoyar la toma de decisiones basada en evidencias por parte de los responsables institucionales, con un énfasis en la rendición de cuentas y la eficacia organizativa, más que en la intervención directa sobre los procesos individuales de aprendizaje (Campbell *et al.*, 2007). Por su parte, la analítica del aprendizaje se orienta de manera más directa al apoyo al estudiante y a la mejora pedagógica, y ha sido definida como “la medición, recopilación, análisis y presentación de datos sobre los estudiantes y sus contextos, con el fin de comprender y optimizar el aprendizaje y los entornos en los que este ocurre” (Baker y Siemens, 2013).

Aunque estos tres enfoques comparten conjuntos de datos y métodos analíticos, el análisis institucional y el análisis académico operan en niveles más agregados, orientados a la estrategia y al desempeño organizacional, mientras que la analítica del aprendizaje actúa en niveles más próximos a la enseñanza, el diseño instruccional y el apoyo personalizado a los estudiantes (Long y Siemens, 2011). En conjunto, estas aproximaciones se diferencian de la investigación institucional tradicional, que ha privilegiado históricamente los informes descriptivos, el

cumplimiento normativo y los estudios periódicos vinculados a la acreditación y la planificación, con un uso limitado de análisis integrados, predictivos y en tiempo real para la toma de decisiones continua y multinivel (Volkwein, 1999).

La analítica ofrece un potencial significativo para mejorar el funcionamiento de las instituciones de educación superior al posibilitar respuestas más oportunas, focalizadas y basadas en evidencias frente a desafíos persistentes, como las altas tasas de deserción y los aprendizajes insuficientes. La integración de datos procedentes de los sistemas de gestión del aprendizaje, los sistemas de información estudiantil, los registros de asesoramiento y las herramientas de participación permite identificar tempranamente a estudiantes en riesgo, comprender las causas de las dificultades de aprendizaje y diseñar intervenciones ajustadas, tales como el asesoramiento proactivo, el rediseño curricular, la instrucción complementaria y la retroalimentación adaptativa (Arnold y Pistilli, 2012; Sclater *et al.*, 2016).

Asimismo, los análisis pueden poner de manifiesto patrones estructurales, como asignaturas que funcionan como cuellos de botella, trayectorias académicas desiguales o prácticas pedagógicas poco eficaces, lo que facilita la implementación de cambios sistémicos orientados a mejorar tanto el éxito estudiantil como la eficacia institucional (Long y Siemens, 2011; Gašević *et al.*, 2015). La relevancia de estos enfoques se ha intensificado a raíz de la disrupción provocada por la inteligencia artificial generativa en la educación superior, la cual cuestiona los modelos tradicionales de evaluación, dificulta la identificación del aprendizaje individual y acelera la transformación de las expectativas estudiantiles y de las demandas del mercado laboral (Lee *et al.*, 2024; Smolansky *et al.*, 2023).

En este capítulo se revisa cómo la analítica del aprendizaje puede contribuir al fortalecimiento de la educación superior desde una perspectiva sociotécnica, considerando tanto las prácticas y políticas que permiten aprovechar el potencial de los datos y las tecnologías como sus impactos humanos y organizativos (Buckingham Shum y Shibani, 2019). Se examinan ejemplos exitosos a nivel macro (como la prevención de la deserción y el análisis curricular) y a nivel micro (como el refinamiento de contenidos, el seguimiento del conocimiento y la detección del compromiso a corto plazo), provenientes tanto de la educación superior como de la educación primaria y secundaria. El análisis se centra en la pertinencia de estas experiencias para una universidad colombiana con múltiples campus.

A lo largo del texto, el análisis y las recomendaciones se fundamentan en principios éticos clave que orientan el uso responsable y beneficioso de la analítica en educación (cf. Slade y Prinsloo, 2013). La transparencia exige que las instituciones comuniquen de forma clara qué datos se recopilan, cómo se utilizan y cuáles pueden ser sus implicaciones para estudiantes y personal. La privacidad implica minimizar, proteger y segmentar adecuadamente los datos personales para garantizar la protección de la identidad y de la información sensible frente a accesos, usos o formas de vigilancia injustificadas. El consentimiento requiere ofrecer a los estudiantes opciones reales e información comprensible sobre su participación en actividades analíticas, y evitar apoyarse exclusivamente en acuerdos generales y poco transparentes.

La equidad supone diseñar e implementar sistemas analíticos que no reproduzcan desventajas estructurales para determinados grupos y que promuevan un acceso justo a oportunidades y apoyos. La mitigación de sesgos exige la identificación y corrección continuas de los sesgos históricos, técnicos e interpretativos presentes en los datos, los modelos y las prácticas institucionales. Finalmente, la responsabilidad demanda el establecimiento de mecanismos claros de supervisión, rendición de cuentas y reparación, de modo que los posibles daños sean reconocidos y abordados de manera efectiva, siempre en coherencia con los marcos jurídicos, normativos y de política pública que regulan el uso de los datos en el ámbito educativo.

Analítica del aprendizaje para la toma de decisiones académicas y el apoyo al aprendizaje

La analítica del aprendizaje puede emplearse de múltiples maneras para apoyar la toma de decisiones académicas. En primer lugar, existe una amplia diversidad de métodos analíticos en este campo (Saqr y López-Pernas, 2024; Baker, 2025). Un marco ampliamente utilizado los clasifica según el tipo de análisis en modelos de predicción, descubrimiento de estructuras y minería de relaciones (Baker y Yacef, 2009; Baker, 2025). Otra aproximación los organiza en función de su finalidad, distinguiendo entre análisis descriptivos, predictivos y prescriptivos (Susnjak, 2024). Desde esta perspectiva, el análisis descriptivo sintetiza los datos disponibles

para ofrecer información sobre los patrones de participación, rendimiento y progresión estudiantil; el análisis predictivo utiliza datos históricos y en tiempo real para estimar la probabilidad de resultados futuros, tanto favorables como desfavorables; y el análisis prescriptivo avanza un paso más al recomendar acciones o intervenciones concretas orientadas a mejorar dichos resultados.

Instructores

Los instructores constituyen uno de los principales públicos de la analítica del aprendizaje. Una de las formas de apoyo más extendidas son los paneles de control (*dashboards*), que transforman datos complejos y procedentes de múltiples fuentes en resúmenes visuales concisos y, en algunos casos, interactivos sobre la participación, el rendimiento y la progresión de los estudiantes. Estos paneles buscan facilitar la interpretación oportuna de la información y respaldar la toma de decisiones pedagógicas (Verbert *et al.*, 2020). Cuando están adecuadamente alineados con el contexto del curso y las necesidades del profesorado, pueden contribuir a la identificación temprana de estudiantes en riesgo, a la detección de conceptos o actividades problemáticas y al diseño de retroalimentación, comunicación y ajustes en las tareas de aprendizaje más focalizados (Kaliisa *et al.*, 2024). Asimismo, permiten visibilizar dinámicas del curso que de otro modo resultarían difíciles de interpretar, como el trabajo colaborativo o las interacciones entre estudiantes y sistemas de inteligencia artificial (Alfredo *et al.*, 2024; Baker *et al.*, en prensa). Cuando estos paneles se integran en las plataformas de aprendizaje o en los sistemas de gestión del aprendizaje utilizados a escala institucional, pueden generar beneficios significativos para universidades con múltiples campus. Más allá de los paneles de control, la analítica del aprendizaje puede informar el diseño y el momento de la retroalimentación, orientar cuándo y cómo intervenir con estudiantes individuales o grupos, y apoyar el perfeccionamiento continuo de la estructura y la evaluación de los cursos (Lockyer *et al.*, 2013). Al proporcionar a los instructores información sobre con qué estudiantes intervenir y ofrecerles el andamiaje necesario para hacerlo, los sistemas basados en analítica pueden fortalecer las relaciones entre docentes y estudiantes y mejorar la experiencia de aprendizaje, incluso en cursos de gran tamaño (Iraq *et al.*, 2021).

Estudiantes

La analítica del aprendizaje también puede beneficiar directamente a los estudiantes mediante orientaciones personalizadas y basadas en datos que les ayuden a evitar el abandono y el bajo rendimiento, así como a tomar decisiones más informadas. Los recordatorios automatizados (enviados por correo electrónico, SMS o notificaciones en la plataforma), activados por indicadores como la inactividad, la ausencia de entregas o el descenso del rendimiento, pueden ofrecer avisos oportunos y específicos para retomar actividades clave, acceder a servicios de apoyo o ajustar las estrategias de estudio (Arnold y Pistilli, 2012; Brown *et al.*, 2023).

El diseño de estos sistemas debe, no obstante, promover la motivación y el sentido de pertenencia, además de evitar efectos no deseados asociados a mensajes excesivamente punitivos o descontextualizados. A un nivel más amplio, los sistemas de recomendación de cursos pueden apoyar la toma de decisiones académicas mediante el uso de datos históricos de rendimiento, estructuras de prerrequisitos, patrones de carga académica y objetivos declarados por los estudiantes. A partir de esta información, es posible sugerir cursos y secuencias adecuadas, destacar combinaciones asociadas con trayectorias exitosas de estudiantes similares y advertir sobre opciones vinculadas a riesgos de sobrecarga o fracaso (Yu *et al.*, 2021). En la implementación de estos sistemas resulta clave evitar consecuencias no deseadas derivadas de recomendaciones individuales aisladas, como la concentración excesiva de estudiantes en determinadas asignaturas optativas.

Uso en plataformas de aprendizaje digital

Otra vía relevante de aplicación de la analítica del aprendizaje es su integración en plataformas digitales. Estas plataformas ofrecen experiencias interactivas y adaptativas que superan, en muchos casos, las posibilidades de las actividades tradicionales. Aunque inicialmente estas soluciones estaban limitadas a dominios altamente estructurados (por ejemplo, Anderson *et al.*, 1995) y eran costosas de desarrollar (Murray *et al.*, 2013), la reciente incorporación de la inteligencia artificial generativa ha reducido de forma significativa los costos y ha ampliado el alcance del apoyo inteligente a una mayor diversidad de contenidos y actividades de aprendizaje (Calo y Maclellan, 2024; Baker *et al.*, en prensa). Incluso antes de la irrupción de la IA generativa, la analítica del aprendizaje ya permitía inferir tanto conocimientos

simples como complejos (Pelánek, 2017), detectar la falta de compromiso estudiantil (Baker y Ocuppaugh, 2014) y determinar el punto más adecuado del currículo para el inicio de un estudiante (Cosyn *et al.*, 2021). La evidencia empírica muestra de manera consistente que estos sistemas producen beneficios significativos para los estudiantes (véase el metaanálisis de Kulik y Fletcher, 2016). Con el respaldo adicional de la IA generativa, las plataformas de aprendizaje digital basadas en analítica están adquiriendo un papel cada vez más central en la educación superior y en la educación primaria y secundaria a nivel global.

Asesores

Los asesores académicos constituyen otro público clave para la analítica del aprendizaje, especialmente cuando esta se integra de manera estrecha en los sistemas de seguimiento estudiantil —frecuentemente implementados mediante plataformas de gestión de relaciones (*Custom Relationship Management*, CRM)— y en las herramientas de gestión de casos. Los sistemas de asesoramiento contemporáneos combinan datos de progresión académica (por ejemplo, acumulación de créditos y cumplimiento de hitos del programa), indicadores de participación (como actividad en el LMS, asistencia y entrega de evaluaciones) y, en algunos casos, señales de desmotivación, para generar alertas de riesgo y vistas priorizadas de la carga de trabajo. Estas funciones facilitan que los asesores decidan a qué estudiantes contactar, en qué momento y con qué propósito (Jayaprakash *et al.*, 2014; Rust y Motz, 2025). Cuando se diseñan e implementan adecuadamente, estas herramientas permiten una intervención más temprana y específica, ya que integran la analítica en los flujos de trabajo cotidianos del asesoramiento, en lugar de añadir sistemas paralelos. De este modo, refuerzan el criterio profesional de los asesores sin sustituirlo (Kyte *et al.*, 2023).

Directores de programas

Finalmente, la analítica del aprendizaje también apoya la toma de decisiones de los directores de programas o jefes de departamento, especialmente en la gestión de programas de gran tamaño o distribuidos en múltiples sedes. Estas herramientas pueden contribuir a identificar patrones asociados a una docencia menos eficaz —como altas tasas de reprobación, baja retención dentro del programa o resultados

inferiores en evaluaciones estandarizadas—, lo que posibilita intervenciones formativas o, en casos excepcionales, decisiones de reemplazo (Koedel y Rockoff, 2015). Asimismo, la analítica puede recomendar progresiones curriculares más coherentes, al identificar la necesidad de establecer o ajustar prerrequisitos entre asignaturas (Stavrinides y Zuev, 2023). A un nivel más detallado, estos análisis permiten orientar mejoras específicas en los cursos mediante la identificación de contenidos que contribuyen de manera limitada al aprendizaje (Baker *et al.*, 2018) o de instrumentos de evaluación poco informativos (Adetutu y Lawal, 2022). Ello facilita la realización de ajustes iterativos en los contenidos, el ritmo de enseñanza y las políticas de evaluación.

Principales desafíos de implementación para las universidades en la etapa inicial de implementación

Aunque las expectativas en torno a la analítica del aprendizaje son elevadas, el éxito de las intervenciones basadas en este enfoque en las universidades ha sido desigual. Se observan desde iniciativas ampliamente exitosas (Malcolm, Milliron y Kil, 2014) hasta experiencias menos visibles que fracasaron por diversas razones. Los principales desafíos pueden agruparse en tres categorías: 1) retos técnicos, en los que la eficacia de las soluciones analíticas resulta limitada, ya sea por la calidad insuficiente de los datos disponibles o por la falta de experiencia del equipo encargado del desarrollo algorítmico; 2) retos de diseño, en los que la tecnología funciona adecuadamente, pero su implementación falla debido a una comprensión insuficiente de las necesidades de los estudiantes, del profesorado o de la pedagogía; y 3) retos institucionales, en los que distintos actores del campus muestran resistencia o un compromiso insuficiente para cooperar, participar y aportar los recursos necesarios. En esta sección se analizan con mayor detalle algunos de los desafíos más relevantes asociados a cada una de estas categorías.

Un ámbito especialmente crítico, tanto en el diseño como en el institucional, es garantizar que las alertas generadas mediante sistemas basados en IA se traduzcan en acciones significativas. La mera generación de listas de estudiantes “en riesgo”,

por precisa que sea, no asegura que exista claridad sobre quién debe intervenir, con qué autoridad ni en qué momento. Por ello, los sistemas eficaces deben definir flujos de trabajo y responsabilidades explícitas (por ejemplo, si la intervención corresponde a asesores centrales, coordinadores de curso o unidades de apoyo estudiantil), ofrecer orientaciones prácticas en lugar de puntuaciones de riesgo opacas, y ajustar el momento de las alertas a fases del semestre en las que la intervención aún resulte viable.

Desde una perspectiva institucional, el liderazgo debe comprometer recursos para la dotación de personal, la formación y la coordinación, de modo que las alertas no se limiten a incrementar la carga de trabajo ni se diluyan entre otras prioridades. En ausencia de estos compromisos, incluso sistemas técnicamente sólidos pueden generar fatiga por alertas, seguimientos irregulares y patrones de apoyo desiguales, en los que algunos estudiantes reciben ayuda oportuna y otros no. En última instancia, el desafío no radica únicamente en predecir qué estudiantes están en riesgo, sino en integrar esas predicciones en procesos organizativos, prácticas profesionales y estructuras de apoyo capaces de transformar los datos en acciones eficaces y sostenibles. Esto subraya la importancia de concebir la analítica del aprendizaje como parte de estrategias integrales de apoyo, y no como un problema exclusivamente técnico (Atif *et al.*, 2020; Imundo *et al.*, 2025).

En este contexto, resulta fundamental contar con la aceptación de actores clave, como el profesorado y los asesores académicos. Cuando estos perciben la analítica del aprendizaje como un mecanismo de vigilancia, una amenaza a su autonomía profesional o una carga administrativa adicional, es probable que se desvinculen, ignoren los paneles y las alertas o incluso se resistan activamente a su implementación. Para fomentar su apoyo, no basta con comunicar con claridad los objetivos y los límites del sistema —por ejemplo, qué datos se utilizan, cuáles no y con qué fines—; también es necesario ofrecer oportunidades reales para que participen en la definición de indicadores, protocolos de intervención y mecanismos de gobernanza.

Asimismo, el desarrollo profesional debe orientarse a ayudar al personal a interpretar los resultados analíticos a la luz de su experiencia disciplinar y de su conocimiento contextual de los estudiantes, en lugar de presentar el sistema como un sustituto del juicio humano. Cuando instructores y asesores comprenden que la

analítica puede complementar su labor, y cuando confían en que los sistemas son fiables, justos y sensibles a la retroalimentación, aumenta la probabilidad de que integren estas herramientas en su práctica cotidiana y apoyen su mejora continua e institucionalización.

De manera similar, la resistencia o la falta de implicación de los departamentos de tecnologías de la información (TI) puede comprometer seriamente una iniciativa de analítica del aprendizaje. A estas unidades se les suele exigir que habiliten flujos de datos, desarrollen y mantengan integraciones con el sistema de gestión del aprendizaje y los sistemas de información estudiantil, garanticen la seguridad y la privacidad, y aseguren la escalabilidad y la disponibilidad de los sistemas, todo ello en un contexto de cargas de trabajo elevadas y prioridades institucionales en competencia. Cuando la analítica del aprendizaje se percibe como un proyecto ajeno o impulsado exclusivamente desde áreas académicas o de éxito estudiantil, sin una participación temprana y sostenida de TI, las dependencias técnicas críticas pueden quedar financiadas en menor proporción, retrasarse o implementarse de forma frágil, lo que pone en riesgo la sostenibilidad a largo plazo.

Para asegurar la implicación de TI, es necesario reconocer explícitamente su papel estratégico, articular con claridad la alineación de la analítica del aprendizaje con las estrategias institucionales más amplias en materia digital y de datos, y realizar una planificación realista de la infraestructura, el personal y el soporte requeridos. La creación de estructuras de gobernanza interfuncionales, la participación de los responsables de TI en las decisiones clave y el establecimiento de expectativas compartidas sobre plazos, niveles de servicio y gestión de los datos contribuyen a que la analítica del aprendizaje se sustente en sistemas robustos, seguros y mantenibles, en lugar de soluciones *ad hoc* vulnerables al abandono cuando desaparece un patrocinador institucional.

Por último, la ampliación de los programas piloto más allá de los programas, unidades o campus iniciales requiere una atención cuidadosa para garantizar tanto la validez de los modelos analíticos como la coherencia y calidad de la implementación. Los modelos que funcionan adecuadamente en un contexto específico pueden perder precisión cuando se aplican a planes de estudio, prácticas de evaluación, perfiles estudiantiles o modalidades de enseñanza diferentes. Al mismo tiempo, la adaptación local suele ser necesaria para alinear los análisis con

los objetivos y culturas de cada programa, lo que puede entrar en tensión con la aspiración de soluciones institucionales estandarizadas.

Abordar esta tensión exige procesos sistemáticos de validación y recalibración de los modelos en distintos contextos, una documentación clara de sus supuestos y usos previstos, y mecanismos de gobernanza que definan cuándo es apropiada la adaptación local y cuándo resulta imprescindible la coherencia institucional (por ejemplo, en los umbrales de riesgo asociados a intervenciones institucionales). Asimismo, requiere un seguimiento continuo de la deriva de los modelos a lo largo del tiempo, a medida que los programas evolucionan, junto con retroalimentación estructurada de los usuarios de primera línea sobre la pertinencia de los análisis para su práctica. En ausencia de estos procesos, las instituciones corren el riesgo de que algunos programas se benefician de sistemas cuidadosamente ajustados, mientras otros operen con modelos obsoletos o mal calibrados, o abandonen por completo el uso de la analítica del aprendizaje.

Desarrollo, evaluación y mejora continua

A la luz de los retos expuestos, puede resultar abrumador plantear el desarrollo de soluciones de analítica del aprendizaje, especialmente en contextos donde estas prácticas no se han implementado previamente, como ocurre en una universidad multicampus en Colombia sin una tradición consolidada en este ámbito. En escenarios de este tipo, los desafíos no se limitan a la introducción de métodos novedosos, sino que incluyen también la necesidad de coordinar prácticas entre campus geográficamente dispersos que atienden a poblaciones estudiantiles con trayectorias educativas, condiciones socioeconómicas y niveles de acceso digital heterogéneos.

No obstante, como muestran los ejemplos presentados, existe una amplia evidencia procedente de instituciones diversas (desde educación inicial hasta programas de posgrado) que demuestra que las iniciativas de analítica del aprendizaje pueden implementarse con éxito. Sobre esta base, en la siguiente sección se analizan algunos enfoques que pueden contribuir a aumentar de manera significativa las probabilidades de éxito de este tipo de iniciativas.

Uso de buenos enfoques y principios de diseño

Una de las principales vías para avanzar hacia soluciones eficaces de analítica del aprendizaje consiste en apoyarse en enfoques que hayan demostrado su utilidad en experiencias previas. Como se ha señalado en las secciones anteriores, existe un amplio conjunto de iniciativas documentadas, tanto exitosas como parcialmente fallidas, de las que es posible extraer aprendizajes relevantes. En este sentido, un paso fundamental es identificar aquellas experiencias que guardan mayor similitud con la iniciativa que se desea implementar y analizar de manera sistemática los factores que contribuyeron a su éxito o limitaron su impacto. Por ejemplo, un proyecto orientado a mejorar el éxito estudiantil mediante modelos predictivos para reducir la deserción podría tomar como referencia iniciativas como Purdue Course Signals (Arnold y Pistilli, 2012), el programa de analítica del aprendizaje de Georgia State University (Krumm *et al.*, 2018), el Proyecto Ceibal (Queiroga *et al.*, 2022) o el sistema de alerta temprana BrightBytes (Esbenshade *et al.*, 2023). De forma análoga, un proyecto enfocado en empoderar al profesorado mediante el uso de datos sobre el aprendizaje estudiantil podría considerar las lecciones derivadas de experiencias como ASSISTments (Feng y Heffernan, 2006) o Queensland Course Insights (Khosravi *et al.*, 2021). No es imprescindible que estas iniciativas hayan sido plenamente exitosas o que se mantengan activas para que resulten informativas; por ejemplo, aunque BrightBytes dejó de operar tras una adquisición corporativa, los aprendizajes derivados de su implementación siguen siendo pertinentes.

Si bien muchos de estos proyectos se desarrollaron en contextos distintos al de la iniciativa actual, los detalles de sus enfoques ofrecen orientaciones valiosas. En el caso de una universidad colombiana con múltiples campus, parte central del trabajo de diseño consiste en traducir estas lecciones a un entorno normativo y cultural específico, en el que las prioridades de las políticas públicas (como la equidad en el acceso o el desarrollo regional) y las exigencias de acreditación pueden diferir de aquellas presentes en los contextos de origen. Esto implica, entre otros aspectos, reflexionar sobre cómo adaptar prácticas efectivas en instituciones con altos niveles de recursos y una fuerte dependencia del aprendizaje en línea a campus donde la conectividad, el acceso a dispositivos y las estructuras locales de apoyo presentan una mayor heterogeneidad. Asimismo, puede requerir priorizar

de manera deliberada problemáticas especialmente relevantes para el estudiantado local, como la transición entre la educación media y la superior o la conciliación entre estudio y trabajo, de modo que los análisis respondan de forma más directa a las realidades de cada programa y campus.

Más allá del análisis de casos previos, diversas áreas de investigación y práctica ofrecen orientaciones clave para el diseño de iniciativas de analítica del aprendizaje. La literatura en ciencias del aprendizaje y ciencias cognitivas subraya la importancia de alinear los análisis con principios consolidados sobre cómo aprenden las personas, tales como la práctica espaciada e intercalada, la retroalimentación formativa oportuna y el apoyo a la metacognición y al aprendizaje autorregulado. Las alertas y los paneles de control fundamentados en estos principios (por ejemplo, Molenaar *et al.*, 2019; Outerbridge y Taub, 2025) tienen mayores probabilidades de generar cambios significativos en la enseñanza y en los comportamientos de estudio, además de orientar a los equipos en la selección de los constructos que resulta más pertinente modelar.

La interacción persona-computadora y la ingeniería de la usabilidad aportan orientaciones complementarias para garantizar que las herramientas analíticas sean realmente utilizables y útiles en la práctica cotidiana. Enfoques como el diseño participativo, la creación iterativa de prototipos y las pruebas sistemáticas de usabilidad contribuyen a que las interfaces se ajusten a los patrones de trabajo de instructores y asesores. Estas buenas prácticas también refuerzan la atención a la explicabilidad y la transparencia (aspectos centrales en la literatura sobre analítica del aprendizaje), de modo que los usuarios comprendan el origen de los indicadores y sepan cómo actuar a partir de ellos, en lugar de enfrentarse a puntuaciones opacas que generan desconfianza (Khosravi *et al.*, 2022).

El diseño universal proporciona una orientación adicional al enfatizar que los sistemas deben concebirse desde el inicio para ser utilizados por el mayor número posible de personas, en lugar de adaptarse posteriormente para estudiantes con discapacidades (Rose, 2000). Aplicar estos principios a la analítica del aprendizaje implica asegurar que los paneles de control y las comunicaciones sean accesibles (en términos de diseño visual, lenguaje y compatibilidad con distintos dispositivos) y que las intervenciones no favorezcan inadvertidamente a estudiantes con determinados tipos de capital cultural, lingüístico o digital. Asimismo, este

enfoque invita a ofrecer múltiples vías para que los estudiantes se vinculen con el apoyo disponible y demuestren su aprendizaje, y a evitar definiciones restrictivas de «éxito» que puedan perjudicar sistemáticamente a ciertos grupos.

En el caso de una universidad colombiana con campus distribuidos en distintas regiones, el diseño universal también supone atender a la diversidad lingüística y cultural. Ello implica garantizar que los mensajes y paneles de control resulten comprensibles y pertinentes para estudiantes cuyas trayectorias escolares, repertorios lingüísticos y expectativas laborales locales pueden diferir de manera significativa. Además, puede requerir el desarrollo de soluciones optimizadas para contextos de bajo ancho de banda o de uso predominantemente móvil, en particular para estudiantes con acceso limitado a conexiones estables o a dispositivos personales.

Bucles de retroalimentación para la mejora

Una de las lecciones fundamentales que se desprenden de la bibliografía sobre interacción persona-computadora es la importancia de incorporar ciclos sistemáticos de retroalimentación orientados a la mejora continua. Estos procesos suelen comenzar con la recopilación de datos sobre la situación actual, el análisis de lo que funciona y lo que no, y la reflexión conjunta con las principales partes interesadas (idealmente, tantas como sea posible) para, a partir de ello, diseñar o rediseñar las soluciones.

Por ejemplo, una institución puede partir de la observación de tasas elevadas de abandono y, posteriormente, recopilar y analizar de manera sistemática datos históricos relacionados con este fenómeno, como los patrones de acceso a los cursos, la entrega de evaluaciones o el uso de recursos digitales. El siguiente paso consiste en identificar qué factores distinguen con mayor claridad a los estudiantes que completan los cursos de aquellos que los abandonan o reprueban. Estos hallazgos pueden presentarse a asesores, instructores y personal de apoyo para discutir su plausibilidad, interpretarlos a la luz de las prácticas locales y definir de forma colaborativa qué tipo de información y alertas resultarían más útiles para apoyar a los estudiantes en riesgo.

A partir de este análisis conjunto, el equipo puede diseñar y pilotar un sistema que traduzca estos aprendizajes en recomendaciones prácticas para el profesorado o el personal de apoyo. Por ejemplo, el sistema podría sugerir que un asesor académico contacte a un estudiante cuando un modelo indique, en la segunda semana del semestre, una alta probabilidad de reprobación debido a que aún no ha accedido al libro de texto electrónico. Este tipo de práctica ha sido implementado, por ejemplo, en la Southern New Hampshire University como resultado de procesos iterativos de este tipo (Baker *et al.*, 2015).

En este punto se inicia un segundo ciclo iterativo. La institución puede monitorear con qué frecuencia docentes y asesores actúan en función de las recomendaciones, recopilar retroalimentación cualitativa sobre su utilidad y viabilidad, y analizar si los cursos que utilizan el sistema muestran mejoras en la participación, la retención o el rendimiento académico en comparación con cursos similares que no lo emplean. Este proceso puede revelar, por ejemplo, que ciertas alertas son demasiado frecuentes o tardías, que las acciones sugeridas requieren ajustes según la disciplina o que el modelo funciona de manera desigual para determinados grupos de estudiantes. Estos aprendizajes permiten refinar tanto los modelos analíticos (mediante el ajuste de umbrales o la incorporación de nuevas variables) como los flujos de trabajo y las interfaces asociadas, por ejemplo, simplificando los mensajes de alerta o integrándolos mejor en las herramientas de asesoramiento existentes. De este modo, la implementación de la analítica del aprendizaje se configura como un proceso continuo y participativo de diseño, evaluación y rediseño, y no como la adopción puntual de un sistema estático.

Las evidencias generadas a través de estos ciclos también pueden incorporarse a procesos más amplios de aseguramiento de la calidad y a la preparación para la acreditación. La documentación de los modelos analíticos, las reglas de decisión que los sustentan y los resultados de sucesivas pruebas piloto y revisiones proporcionan artefactos concretos que demuestran que la mejora continua forma parte de los procesos institucionales. Asimismo, los análisis desagregados por campus, programa y subgrupos estudiantiles pueden ofrecer a los organismos de acreditación evidencias de atención a la equidad, la coherencia y la eficacia en contextos diversos, así como de la disposición institucional a ajustar sus sistemas cuando se identifican desigualdades no deseadas. En este sentido, la analítica del

aprendizaje no solo apoya el acompañamiento cotidiano de los estudiantes, sino que también constituye una fuente de evidencia longitudinal que respalda las afirmaciones institucionales sobre la calidad y la eficacia de sus sistemas educativos y de apoyo.

Una consideración clave durante el diseño iterativo es la selección de un conjunto adecuado de indicadores para evaluar el éxito de la iniciativa. Dichos indicadores deben ser lo suficientemente amplios como para capturar los impactos en los estudiantes, el profesorado y la comunidad universitaria en general. En el caso de los estudiantes, resulta importante no limitarse a resultados tradicionales — como la retención, las calificaciones o el tiempo para obtener el título—, sino incluir también medidas de compromiso y sentido de pertenencia. Para docentes y asesores, los indicadores pueden abarcar cambios en la carga de trabajo, patrones de uso de las herramientas, apoyo percibido en la toma de decisiones y efectos sobre la autonomía o la satisfacción profesional. A nivel institucional, pueden considerarse aspectos como la escalabilidad y fiabilidad de la infraestructura técnica, las implicaciones presupuestarias, la alineación con los objetivos estratégicos y la evidencia de reducción de desigualdades entre campus, programas o grupos demográficos.

Asimismo, es fundamental incluir indicadores de posibles consecuencias no deseadas, como la dependencia excesiva de métricas cuantitativas, la estigmatización de estudiantes identificados como “en riesgo” o el incremento de brechas de apoyo entre programas con distintos niveles de adopción de las herramientas. Al analizar un conjunto equilibrado de indicadores, los equipos están en mejores condiciones de evaluar si una iniciativa contribuye realmente a mejorar la calidad y la equidad educativa, en lugar de optimizar únicamente un número limitado de métricas.

Además de los actores ya mencionados, dos tipos de partes interesadas desempeñan un papel especialmente relevante en este proceso: los equipos de diseño del aprendizaje y los coordinadores de implementación. Los diseñadores de aprendizaje pueden asegurar que los análisis se alineen, cuando corresponda, con los resultados de aprendizaje, las estructuras de evaluación y las intenciones pedagógicas, identificando, por ejemplo, los momentos en los que la retroalimentación analítica puede integrarse de manera natural en la experiencia

del estudiante. También pueden anticipar cómo los cambios curriculares o en las evaluaciones alteran el significado de los indicadores a lo largo del tiempo y poner de relieve tensiones de diseño cuando los análisis sugieren compensaciones, como aquellas entre flexibilidad y estructura en el diseño de los cursos.

Por su parte, los coordinadores de implementación cumplen una función clave en la gestión de la comunicación, los cronogramas y las interdependencias entre departamentos y campus. Su labor contribuye a que los proyectos piloto se ejecuten según lo previsto, que la formación y el soporte estén disponibles oportunamente, que las lecciones aprendidas en un contexto se sistematicen y compartan con otros, y que se tengan en cuenta las diferencias entre sedes. Asimismo, pueden supervisar la fidelidad de la implementación —esto es, si las herramientas y los flujos de trabajo se utilizan conforme a lo planificado— y canalizar la retroalimentación de las distintas partes interesadas hacia los equipos técnicos y de diseño. Numerosas iniciativas en educación primaria y secundaria han destacado el papel decisivo de estos coordinadores tanto en el desarrollo como en la expansión de proyectos de analítica del aprendizaje (Baker *et al.*, 2004; Khachatryan, 2020). En conjunto, estas funciones contribuyen a cerrar la brecha entre el desarrollo técnico, la intención pedagógica y la práctica cotidiana, aumentando la probabilidad de que las iniciativas de analítica del aprendizaje sean coherentes, sostenibles y escalables.

Cultura institucional y desarrollo de capacidades

La cultura y la capacidad institucionales son factores decisivos para que la analítica del aprendizaje se consolide como una práctica sostenible y responsable, en lugar de permanecer como una iniciativa transitoria. Los sistemas de gobernanza eficaces suelen integrar representantes de las unidades académicas, los servicios estudiantiles, las tecnologías de la información, la investigación institucional y, cuando es posible, al propio estudiantado. Esta composición permite que las decisiones relativas a los indicadores, las intervenciones y el uso de los datos incorporen perspectivas diversas y equilibradas. En un sistema universitario colombiano con múltiples campus, resulta especialmente relevante que estos órganos incluyan representación de distintas sedes y regiones, a fin de evitar que las decisiones reflejen de manera implícita únicamente las prioridades y prácticas de

un campus dominante. Estos espacios de gobernanza pueden establecer políticas claras sobre el uso de la analítica, supervisar los criterios de acceso y manejo de los datos, y revisar de forma sistemática la evidencia de eficacia y los posibles riesgos para la equidad. Con el tiempo, los procesos de gobernanza transparentes y participativos contribuyen a generar confianza en que la analítica del aprendizaje se emplea de manera coherente con los valores académicos y el respeto por los derechos estudiantiles, al tiempo que consideran los intereses y las condiciones de trabajo del personal responsable de implementar las intervenciones.

Vinculadas a estos mecanismos, se requieren estructuras de rendición de cuentas que aseguren que la analítica del aprendizaje fortalezca, y no debilite, la toma de decisiones basada en evidencias. En este contexto, la rendición de cuentas no se limita a la exigencia de alcanzar determinados indicadores numéricos, sino que implica definir expectativas explícitas sobre el uso de los datos para mejorar la enseñanza y el acompañamiento estudiantil, así como revisar periódicamente el cumplimiento de dichas expectativas. Por ejemplo, los órganos de gobierno pueden solicitar que las iniciativas analíticas expliciten su teoría del cambio, incorporen indicadores sensibles a la equidad y a las posibles consecuencias no deseadas, y reporten de manera periódica tanto los avances como las dificultades encontradas. Asimismo, puede pedirse a los departamentos y programas que documenten de qué manera los resultados analíticos han informado la revisión de los planes de estudio, los modelos de asesoramiento o la asignación de recursos. Cuando la rendición de cuentas se concibe como un ejercicio reflexivo apoyado en datos de calidad, indicadores pertinentes y una cultura institucional orientada al aprendizaje y la mejora, se refuerza un círculo virtuoso en el que la analítica se utiliza para potenciar el éxito estudiantil y la calidad institucional, en lugar de funcionar como un instrumento de supervisión punitiva o de control burocrático.

Estos objetivos de gobernanza y rendición de cuentas se articulan estrechamente con el desarrollo profesional. En la mayoría de las instituciones, es necesario fortalecer las capacidades internas para utilizar y gestionar de manera efectiva la analítica del aprendizaje. Las iniciativas de alfabetización en datos y otras modalidades de desarrollo profesional constituyen un pilar central de este proceso, ya que van más allá de la capacitación técnica y contribuyen a consolidar una cultura amplia de toma de decisiones basada en evidencias. El profesorado y los

asesores requieren apoyo no solo para interpretar los paneles de control, sino también para comprender la incertidumbre inherente a los modelos predictivos, reconocer sus límites y combinar los indicadores cuantitativos con su criterio profesional y su conocimiento contextual de los estudiantes. De manera similar, los directivos universitarios y los jefes de departamento se benefician del desarrollo profesional orientado a formular preguntas analíticas pertinentes, evitar el uso simplista de métricas en la gestión del desempeño y emplear de forma rigurosa la evidencia en la evaluación de programas y políticas. Estos esfuerzos pueden integrarse en estructuras ya existentes de aprendizaje profesional —como academias de docencia, programas de inducción o cursos de desarrollo del liderazgo—, de modo que el “pensar con datos” se convierta en una práctica habitual del funcionamiento institucional y no en una competencia especializada reservada a un grupo reducido de expertos.

Sistemas de datos

Un último ámbito clave de desarrollo lo constituyen los sistemas de datos universitarios. En un sentido fundamental, la analítica del aprendizaje se sustenta en la disponibilidad y calidad de los datos. Cuando los sistemas de información son deficientes, resulta poco probable que las iniciativas analíticas alcancen su pleno potencial, con independencia de los avances logrados en otros frentes. Por ello, toda universidad o sistema universitario que aspire a implementar la analítica del aprendizaje debe realizar una revisión exhaustiva de sus datos, sin asumir que su mera existencia garantiza su calidad o su adecuación para el análisis. En el caso de sistemas universitarios con múltiples campus, esta revisión debe considerar que distintas sedes pueden operar con sistemas heredados heterogéneos, presentar niveles desiguales de digitalización de los registros o haber incorporado, a lo largo del tiempo, herramientas locales diversas. Estas diferencias hacen que la integración y la estandarización de los datos constituyan un desafío técnico y organizativo significativo.

El primer paso consiste en garantizar que se recopilen todos los datos necesarios y que estos estén disponibles en formatos adecuados. Algunos proveedores de sistemas de gestión del aprendizaje solo facilitan el acceso a los datos si ello se

establece explícitamente en los contratos, mientras que otros entregan información de calidad limitada, lo que incrementa de forma considerable los costos de preprocesamiento o impide el acceso a campos clave para el análisis. En este contexto, las universidades deben exigir a sus proveedores la provisión de datos detallados a nivel de acciones individuales, con identificadores que permitan asociar de manera inequívoca actividades, recursos de aprendizaje y cursos. Este nivel de detalle no debe darse por supuesto, ni siquiera en el caso de proveedores de gran escala.

Un segundo paso consiste en recopilar, integrar y vincular las distintas fuentes de datos necesarias. Estas pueden incluir los sistemas de gestión del aprendizaje, los sistemas de información estudiantil, las plataformas de gestión de relaciones con los estudiantes (frecuentemente utilizadas para el seguimiento del asesoramiento), los registros de uso de bibliotecas, las encuestas de satisfacción y evaluación de cursos, y fuentes más específicas, como los datos de visualización de materiales audiovisuales. Al mismo tiempo, es imprescindible establecer límites claros para evitar el uso de datos que puedan generar preocupaciones significativas en materia de privacidad, como la información procedente de tarjetas de acceso a residencias universitarias (por ejemplo, Bradberry *et al.*, 2017). Las instituciones también pueden explorar la vinculación responsable de datos internos con fuentes externas, como los resultados de exámenes nacionales. En este proceso, resulta esencial definir identificadores que permitan integrar conjuntos de datos heterogéneos sin conservar información de identificación personal en repositorios que podrían resultar sensibles en caso de filtración. Una práctica habitual consiste en utilizar una clave estrictamente protegida: los datos se vinculan inicialmente mediante información identificable, que posteriormente se sustituye por un código anonimizado, mientras que la correspondencia entre dicho código y la identidad real se conserva de forma segura y con acceso restringido a un número muy limitado de personas (Khalil y Ebner, 2016).

De manera complementaria, es necesario establecer funciones y responsabilidades claras para asegurar tanto la calidad de los datos como su uso ético. Esto suele lograrse mediante la designación de administradores o custodios de datos, responsables de dominios o sistemas específicos (por ejemplo, datos del LMS, del sistema de información estudiantil o de los servicios de asesoramiento). Entre sus

funciones se incluyen la documentación de definiciones de datos, la supervisión de su calidad, el control de accesos y la verificación de que las actualizaciones o modificaciones de los sistemas no comprometan la integridad de los análisis. Estas tareas deben integrarse en un marco de gobernanza más amplio que establezca quién está autorizado a solicitar y utilizar determinados datos, con qué fines y a través de qué procedimientos de aprobación, incluyendo la evaluación de implicaciones éticas y de privacidad. La definición explícita de funciones, derechos de decisión y mecanismos de escalamiento contribuye a evitar situaciones en las que los proyectos analíticos se desarrollan sin la supervisión adecuada o en las que se accede de manera informal a datos sensibles por falta de claridad sobre su responsabilidad.

Al articular una infraestructura técnica robusta con roles de administración y estructuras de gobernanza bien definidas, las instituciones pueden promover un uso confiable, ético y sostenible de los datos en la analítica del aprendizaje. En universidades con múltiples campus, puede resultar especialmente útil combinar administradores de datos centrales con enlaces locales en cada sede, de modo que las prácticas y preocupaciones específicas de los campus se integren en la toma de decisiones institucionales y el personal disponga de referentes claros ante dudas relacionadas con la calidad, la interpretación o la ética del uso de los datos.

Conclusión y direcciones futuras

Como pone de relieve esta revisión, la analítica del aprendizaje se ha consolidado como un componente relevante para la mejora de la calidad educativa, tanto en la educación superior como en la educación primaria y secundaria. Sus aportes abarcan desde la intervención temprana en situaciones de riesgo hasta el perfeccionamiento curricular y el desarrollo de sistemas de aprendizaje adaptativo. Estos avances han sido posibles gracias a la combinación de técnicas de aprendizaje automático y minería de datos con prácticas de diseño instruccional y toma de decisiones basadas en evidencias. La integración de inteligencia artificial e inteligencia humana en sistemas cuidadosamente diseñados ha beneficiado a un gran número de estudiantes, y el campo continúa desarrollando herramientas, paneles de control y métodos orientados a optimizar los resultados educativos.

Diversas líneas de investigación siguen activas y presentan implicaciones relevantes para la práctica en el mediano plazo. Uno de los retos emergentes consiste en determinar qué tipo de recomendación resulta más adecuada en situaciones específicas. Dado que, en muchos casos, un mismo escenario admite múltiples respuestas posibles, los investigadores exploran cómo adaptar las intervenciones a estudiantes, cursos y momentos concretos, así como cómo aprender de combinaciones previas de intervenciones y resultados para mejorar dichas adaptaciones (Ju *et al.*, 2020). Una segunda línea se centra en el análisis de los efectos a largo plazo de las intervenciones, yendo más allá de los cambios inmediatos en el comportamiento o las calificaciones para examinar su impacto en la persistencia académica, el aprendizaje profundo y los resultados posteriores a la graduación (Poquet *et al.*, 2021). Paralelamente, a medida que las intervenciones basadas en analítica se generalizan, aumenta la preocupación por preservar la autonomía de los estudiantes. Esto ha impulsado el diseño de sistemas que fomentan la toma de decisiones informada, en lugar de influir en los estudiantes de manera implícita o poco transparente (Hooshyar *et al.*, 2023). En estrecha relación con lo anterior, se observa un creciente interés por la transparencia, de modo que los estudiantes puedan acceder a los datos que les conciernen, comprenderlos, cuestionarlos y responder de forma significativa (Bodily *et al.*, 2018). Asimismo, investigadores y profesionales subrayan la importancia de fortalecer la confianza estudiantil en la analítica del aprendizaje, promoviendo la percepción de que los datos se utilizan para apoyar el proceso educativo y no como mecanismos de vigilancia, y garantizando que los sistemas sean justos y que los estudiantes tengan voz en la manera en que la analítica configura su experiencia formativa.

Otra área de interés creciente es el papel potencial de la inteligencia artificial generativa. La reciente irrupción de estas tecnologías, en particular los grandes modelos de lenguaje, ya ha propiciado avances metodológicos en distintos ámbitos de la analítica del aprendizaje, especialmente en los sistemas de aprendizaje adaptativo. La IA generativa abre nuevas posibilidades para crear con rapidez contenidos educativos y planes de clase (Lin *et al.*, 2025), ofrecer retroalimentación inmediata a los estudiantes (Pankiewicz y Baker, 2023), ampliar la profundidad de dicha retroalimentación (Stahl *et al.*, 2024) y desarrollar *chatbots* educativos disponibles de forma continua (Google, 2025).

No obstante, estos avances también introducen desafíos que el campo aún no ha resuelto plenamente. Entre ellos se encuentra el uso no autorizado de la IA generativa por parte de los estudiantes en tareas académicas, práctica que muchos docentes consideran una forma de deshonestidad académica. Actualmente, las herramientas para detectar este tipo de uso presentan limitaciones significativas en términos de precisión, y no es evidente que estas limitaciones vayan a superarse en el corto plazo. Como respuesta, algunas instituciones han recurrido a evaluaciones presenciales para reducir el fraude académico, aunque esta estrategia presenta dificultades de escalabilidad y podría verse comprometida en el futuro por tecnologías emergentes, como dispositivos de realidad aumentada u otras interfaces avanzadas. De manera más amplia, la expansión de los modelos de lenguaje plantea interrogantes sobre el valor futuro de determinadas áreas del aprendizaje. Por ejemplo, se debate si algunas tareas tradicionales, como ciertos ejercicios de programación o redacción, podrían transformarse o perder centralidad, del mismo modo que ha ocurrido en otros ámbitos profesionales. En conjunto, los efectos a largo plazo de la inteligencia artificial generativa en la educación superior permanecen abiertos y requieren un análisis continuo, tanto desde la investigación como desde la práctica institucional.

Próximos pasos para los responsables de políticas y líderes institucionales

Con base en esta revisión, se proponen a continuación algunos pasos recomendados para líderes institucionales y responsables de política educativa interesados en implementar la analítica del aprendizaje en una universidad colombiana con múltiples campus.

Preparar los datos

Un primer paso indispensable es realizar una auditoría sistemática de las fuentes de datos y de la infraestructura existente en todos los campus, evitando asumir que la mera disponibilidad de datos garantiza su calidad o su utilidad analítica. Los responsables de la iniciativa deben identificar qué sistemas se utilizan en cada sede (sistemas de gestión del aprendizaje, sistemas de información estudiantil,

plataformas de gestión de relaciones con los estudiantes, sistemas bibliotecarios, herramientas de encuesta y bases de datos de exámenes nacionales), así como el nivel de detalle, la profundidad histórica y las condiciones contractuales bajo las cuales puede accederse a dichos datos. Cuando sea necesario, deberán renegociarse los acuerdos con los proveedores para asegurar el acceso a datos a nivel de eventos y a metadatos adecuados para el análisis. En universidades multicampus, esta revisión suele revelar una marcada heterogeneidad de sistemas heredados, herramientas locales y niveles de digitalización. Parte de la preparación de los datos consiste, por tanto, en decidir estratégicamente dónde estandarizar y dónde implementar capas de traducción que permitan comparar patrones entre regiones y programas sin perder de vista el contexto local.

De manera paralela, es fundamental invertir en procesos sólidos de vinculación de datos mediante identificadores que preserven la privacidad, así como en la creación de repositorios seguros y bien documentados (como almacenes o lagos de datos) capaces de sostener tanto informes operativos como modelos analíticos avanzados. Este trabajo técnico debe ir acompañado de una asignación explícita de responsabilidades de administración de datos y de procesos claros de aseguramiento de la calidad, que definan quién es responsable de la definición de campos, la supervisión de la integridad y la aplicación de controles éticos de acceso.

Establecer procesos de diseño iterativos y planes de implementación

Antes de iniciar el desarrollo algorítmico, las instituciones deben adoptar procesos explícitos y cíclicos de diseño e implementación, de modo que la analítica del aprendizaje se construya a través de la experimentación, el refinamiento y el escalamiento progresivo, y no mediante una implementación puntual. Para ello, resulta clave contar con estructuras de gobernanza adecuadas. Un enfoque recomendable consiste en comenzar con proyectos piloto de alcance bien definido, centrados en problemas prioritarios —como el abandono en los cursos de primer año—, e integrarlos en ciclos deliberados de análisis, codiseño con docentes, asesores y estudiantes, implementación y evaluación. Las instituciones deben decidir si conviene pilotar una misma iniciativa en un solo campus, desplegarla

simultáneamente en varios o desarrollar proyectos diferenciados en distintas sedes para comparar resultados.

En cualquiera de estos escenarios, es fundamental contar con mecanismos estructurados que permitan adaptar las iniciativas a los contextos locales, compartir aprendizajes entre campus e identificar qué elementos de diseño funcionan de manera transversal y cuáles requieren ajustes específicos. Los planes de implementación deben detallar funciones y responsabilidades (incluidos diseñadores de aprendizaje y coordinadores de implementación), cronogramas alineados con los calendarios académicos, estrategias de comunicación y criterios de éxito que incorporen consideraciones de equidad y posibles consecuencias no deseadas, junto con los indicadores tradicionales de desempeño. Al institucionalizar estos procesos iterativos y documentar tanto los logros como los fracasos, las universidades pueden reducir riesgos, construir un repertorio de intervenciones probadas y fomentar una cultura de mejora continua basada en la evidencia.

Contar con la experiencia adecuada en analítica del aprendizaje

Incluso con una infraestructura de datos sólida y procesos de diseño bien definidos, el impacto será limitado si no se dispone de conocimientos especializados en analítica del aprendizaje, ciencia de datos, investigación educativa e implementación institucional. Por ello, resulta fundamental invertir en equipos interdisciplinarios que combinen competencias técnicas (como ingeniería de datos, modelización y diseño de paneles de control) con un conocimiento profundo de la pedagogía, la evaluación y el acompañamiento estudiantil. Este enfoque ayuda a garantizar que los análisis se orienten por preguntas educativas relevantes y no únicamente por la disponibilidad de datos. Puede ser igualmente valioso complementar las capacidades internas con consultores externos que cuenten con experiencia demostrada en la implementación de analítica del aprendizaje a gran escala, tanto en el desarrollo de modelos como en su integración en los procesos institucionales, la gobernanza, la ética y el trabajo colaborativo con docentes y asesores. Estos apoyos externos pueden contribuir a evitar errores frecuentes, aportar patrones de diseño contrastados y ofrecer evaluaciones críticas independientes, al tiempo que fortalecen las capacidades internas para que el conocimiento especializado

se institucionalice progresivamente. La selección de estos socios debe realizarse con cuidado, priorizando su trayectoria en la mejora de prácticas y resultados educativos, su sensibilidad frente a las limitaciones locales y los desafíos de equidad, y su compromiso con enfoques transparentes, por encima de credenciales exclusivamente técnicas o del atractivo genérico de la etiqueta “IA”.

Invertir en alfabetización de datos, desarrollo profesional e implementación

Para que la analítica del aprendizaje se consolide como una práctica institucional sostenida, es necesario invertir de manera sistemática tanto en las personas como en las herramientas. Esto implica desarrollar iniciativas coordinadas de alfabetización en datos dirigidas a docentes, asesores, directores de programa, personal de apoyo y líderes institucionales, con énfasis no solo en la lectura de paneles de control, sino también en la interpretación de la incertidumbre, el reconocimiento de los límites y sesgos de los modelos, y la integración de indicadores cuantitativos con el conocimiento contextual de estudiantes y programas. El desarrollo profesional debe integrarse en las estructuras existentes, de modo que el uso reflexivo de los datos forme parte de la práctica cotidiana en todos los campus, y no quede restringido a una unidad especializada.

Al mismo tiempo, es imprescindible asignar recursos a funciones clave (como diseñadores de aprendizaje, administradores de datos y coordinadores de implementación) que faciliten la articulación entre los equipos técnicos y el personal académico, aseguren la coherencia con los objetivos curriculares y de equidad, y sostengan ciclos iterativos de prueba, retroalimentación y mejora. Esto incluye reconocer explícitamente el tiempo requerido en la carga laboral para participar en estas actividades. Asimismo, al valorar y reconocer el uso responsable y efectivo de la analítica en procesos de evaluación, promoción y difusión de buenas prácticas, la institución envía una señal clara sobre la centralidad de estos esfuerzos en su estrategia educativa.

Centrarse en la equidad, la ética y la agencia estudiantil

Finalmente, cualquier iniciativa de analítica del aprendizaje debe mantener a los estudiantes en el centro. Priorizar la equidad, la ética y la agencia estudiantil implica concebir la analítica del aprendizaje no solo como un proyecto técnico u organizativo, sino como un compromiso con el tipo de futuro educativo que la institución aspira a construir. Las iniciativas deben diseñarse y evaluarse explícitamente en función de su impacto en distintos grupos de estudiantes y campus, utilizando datos desagregados para identificar y abordar desigualdades asociadas a la región, el contexto socioeconómico, la pertenencia étnica, la discapacidad, las trayectorias educativas previas y otros factores relevantes. Los marcos éticos y las estructuras de gobernanza deben ir más allá del cumplimiento normativo y explicitar principios claros sobre qué datos se recopilan, cuáles no, durante cuánto tiempo se conservan, cómo se validan los modelos y cómo se gestionan las tensiones entre eficiencia, equidad y valores académicos.

La agencia estudiantil puede fortalecerse mediante prácticas que hagan los análisis comprensibles y debatibles: los estudiantes deberían conocer qué datos se utilizan sobre ellos, poder comprender y cuestionar las inferencias, y contar con opciones reales respecto a su participación en intervenciones basadas en analítica. Esto requiere no solo comunicación transparente, sino también mecanismos formales (como consejos consultivos, representación estudiantil en los órganos de gobernanza y procesos de diseño participativo) que permitan a los estudiantes incidir en las prioridades y expresar sus preocupaciones. Al situar la equidad, la ética y la agencia estudiantil en el centro, la universidad puede asegurar que la analítica del aprendizaje refuerce su misión de ampliar oportunidades, reconocer a los estudiantes como socios en su proceso formativo y preservar la confianza pública en el uso de los datos y la inteligencia artificial en la educación superior. Atendidas estas condiciones, la analítica del aprendizaje puede desplegar plenamente su potencial y generar beneficios transformadores para los estudiantes y sus comunidades.

Referencias

- Adetutu, O. M., & Lawal, H. B. (2022). Applications of item response theory models to assess item properties and students' abilities in dichotomous response items. *Open Journal of Educational Development*, 3(1), 1–19.
- Alfredo, R., Echeverria, V., Zhao, L., Lawrence, L., Fan, J. X., Yan, L., & Martinez-Maldonado, R. (2024). Designing a human-centred learning analytics dashboard in use. *Journal of Learning Analytics*, 11(3), 62–81.
- Anderson, J. R., Corbett, A. T., Koedinger, K. R., & Pelletier, R. (1995). Cognitive tutors: Lessons learned. *Journal of the Learning Sciences*, 4(2), 167–207.
- Arnold, K. E., & Pistilli, M. D. (2012). Course signals at Purdue: Using learning analytics to increase student success. En *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 267–270). Association for Computing Machinery.
- Baker, R. S. (2025). *Big data and education* (9.^a ed.). University of Pennsylvania.
- Baker, R. S., & Ocumpaugh, J. (2014). Interaction-based affect detection in educational software. En R. A. Calvo, S. K. D'Mello, J. Gratch, & A. Kappas (Eds.), *The Oxford handbook of affective computing* (pp. 233–245). Oxford University Press.
- Baker, R. S., & Siemens, G. (2013). Learning analytics and educational data mining: Towards communication and collaboration. En *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 252–254). Association for Computing Machinery.
- Baker, R. S., & Yacef, K. (2009). The state of educational data mining in 2009: A review and future visions. *Journal of Educational Data Mining*, 1(1), 3–17.
- Baker, R. S., Gowda, S. M., & Salamin, E. (2018). Modeling the learning that takes place between online assessments. En *Proceedings of the 26th International Conference on Computers in Education* (pp. 21–28).
- Baker, R. S., Lindrum, D., Lindrum, M. J., & Perkowski, D. (2015). Analyzing early at-risk factors in higher education e-learning courses. En *Proceedings of the 8th International Conference on Educational Data Mining* (pp. 150–155).
- Baker, R. S., Liu, X., Shah, M., Pankiewicz, M., Kim, Y. J., Lee, Y., & Porter, C. (en prensa). Generative AI as a teaching assistant. En O. Vincent-Lancrin (Ed.), *OECD digital education outlook 2026*. OECD.

- Baker, R. S., Wagner, A. Z., Corbett, A. T., & Koedinger, K. R. (2004). *The social role of technical personnel in the deployment of intelligent tutoring systems* [Reporte técnico CMU-HCII-04-100]. Carnegie Mellon University.
- Bodily, R., Kay, J., Aleven, V., Jivet, I., Davis, D., Xhakaj, F., & Verbert, K. (2018). Open learner models and learning analytics dashboards: A systematic review. En *Proceedings of the 8th International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 41–50). Association for Computing Machinery.
- Bradberry, C., Ray, A., Wayman, M., Dhimi, J., Charnock, J., & Pittges, J. (2017). Explaining and predicting first-year student retention via card swipe systems. En *Proceedings of the International Conference on Semantics, Ontologies, Intelligence and Intelligent Systems*.
- Brown, A., Basson, M., Axelsen, M., Redmond, P., & Lawrence, J. (2023). Empirical evidence to support a nudge intervention for increasing online engagement in higher education. *Education Sciences*, 13(2), 145. <https://doi.org/10.3390/educsci13020145>
- Buckingham Shum, S., & Shibani, A. (2019). *Learning analytics growing pains: Socio-technical infrastructure changes as LA tools mature*. Australian Learning Analytics Summer Institute.
- Campbell, J. P., DeBlois, P. B., & Oblinger, D. G. (2007). Academic analytics: A new tool for a new era. *EDUCAUSE Review*, 42(4), 40–57.
- Cosyn, E., Uzun, H., Doble, C., & Matayoshi, J. (2021). A practical perspective on knowledge space theory: ALEKS and its data. *Journal of Mathematical Psychology*, 101, 102512. <https://doi.org/10.1016/j.jmp.2020.102512>
- Esbenshade, L., Baker, R. S., & Vitale, J. (2023). From a prediction model to meaningful reports in school. En *Proceedings of the Education Leadership Data Analytics (ELDA) Conference*.
- Feng, M., & Heffernan, N. T. (2006). Informing teachers live about student learning: Reporting in the ASSISTments system. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 3(1–2), 63–77.
- Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). Let’s not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*, 59(1), 64–71. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0822-x>

- Google. (2025). *AI tutoring can safely and effectively support students: An exploratory randomized controlled trial in UK classrooms*. https://storage.googleapis.com/deepmind-media/LearnLM/learnLM_nov25.pdf
- Hooshyar, D., Tammets, K., Ley, T., Aus, K., & Kollom, K. (2023). Learning analytics in supporting student agency: A systematic review. *Sustainability*, 15(18), 13662. <https://doi.org/10.3390/su151813662>
- Iraj, H., Fudge, A., Khan, H., Faulkner, M., Pardo, A., & Kovanovic, V. (2021). Narrowing the feedback gap: Examining student engagement with personalized and actionable feedback messages. *Journal of Learning Analytics*, 8(3), 101–116.
- Jayaprakash, S. M., Moody, E. W., Lauría, E. J. M., Regan, J. R., & Baron, J. D. (2014). Early alert of academically at-risk students: An open source analytics initiative. *Journal of Learning Analytics*, 1(1), 6–47.
- Ju, S., Zhou, G., Barnes, T., & Chi, M. (2020). Pick the moment: Identifying critical pedagogical decisions using long-short term rewards. En *Proceedings of the International Conference on Educational Data Mining*.
- Khalil, M., & Ebner, M. (2016). De-identification in learning analytics. *Journal of Learning Analytics*, 3(1), 129–138.
- Khachatryan, G. A. (2020). *Instruction modeling: Developing and implementing blended learning programs*. Oxford University Press.
- Khosravi, H., Shabaninejad, S., Bakharia, A., Sadiq, S., Indulska, M., & Gašević, D. (2021). Intelligent learning analytics dashboards: Automated drill-down recommendations to support teacher data exploration. *Journal of Learning Analytics*, 8(3), 133–154.
- Khosravi, H., Shum, S. B., Chen, G., Conati, C., Tsai, Y. S., Kay, J., & Gašević, D. (2022). Explainable artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100074. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100074>
- Koedel, C., & Rockoff, J. E. (2015). Value-added modeling: A review. *Economics of Education Review*, 47, 180–195. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.01.006>
- Krumm, A., Means, B., & Bienkowski, M. (2018). *Learning analytics goes to school: A collaborative approach to improving education*. Routledge.

- Kulik, J. A., & Fletcher, J. D. (2016). Effectiveness of intelligent tutoring systems: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(1), 42–78. <https://doi.org/10.3102/0034654315581420>
- Lee, D., Arnold, M., Srivastava, A., Plastow, K., Strelan, P., Ploeckl, F., & Palmer, E. (2024). The impact of generative AI on higher education learning and teaching: Educators' perspectives. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100221.
- Lin, J., Rao, J., Zhao, Y., Wang, Y., Gurung, A., Barany, A., Ocumpaugh, J., Baker, R. S., & Koedinger, K. R. (2025). Automatic large language model creation of interactive learning lessons. En *Proceedings of the European Conference on Technology Enhanced Learning*.
- Lockyer, L., Heathcote, E., & Dawson, S. (2013). Informing pedagogical action: Aligning learning analytics with learning design. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1439–1459. <https://doi.org/10.1177/0002764213479367>
- Long, P., & Siemens, G. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 31–40.
- Malcolm, L., Milliron, M. D., & Kil, D. (2014). Insight and action analytics: Three case studies to consider. *Research & Practice in Assessment*, 9, 70–89.
- Molenaar, I., Horvers, A., Dijkstra, R., & Baker, R. S. (2019). Designing dashboards to support learners' self-regulated learning. En *Companion Proceedings of the 9th International Learning Analytics and Knowledge Conference*.
- Murray, T., Blessing, S., & Ainsworth, S. (Eds.). (2013). *Authoring tools for advanced technology learning environments*. Springer.
- Outerbridge, S., & Taub, M. (2025). Towards a teacher- and student-facing dashboard to scaffold self-regulated learning and motivation. En *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education Conference* (pp. 2864–2870).
- Pankiewicz, M., & Baker, R. S. (2023). Large language models for automating feedback on programming assignments. En *Proceedings of the 31st International Conference on Computers in Education*.
- Pelánek, R. (2017). Bayesian knowledge tracing, logistic models, and beyond. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 27(3), 313–350.

- Poquet, O., Kitto, K., Jovanovic, J., Dawson, S., Siemens, G., & Markauskaite, L. (2021). Transitions through lifelong learning: Implications for learning analytics. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100039.
- Queiroga, E. M., Batista Machado, M. F., Paragarino, V. R., Primo, T. T., & Cechinel, C. (2022). Early prediction of at-risk students in secondary education. *Information*, 13(9), 401.
- Rose, D. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(4), 47–51.
- Rust, M. M., & Motz, B. A. (2025). Incorporating an LMS learning analytic into proactive advising: Validity and use in a randomized experiment. *The Internet and Higher Education*, 101057.
- Saqr, M., & López-Pernas, S. (2024). *Learning analytics methods and tutorials: A practical guide using R*. Springer Nature.
- Sclater, N., Peasgood, A., & Mullan, J. (2016). *Learning analytics in higher education: A review of UK and international practice*. Jisc.
- Slade, S., & Prinsloo, P. (2013). Learning analytics: Ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1510–1529.
- Smolansky, A., Cram, A., Radulescu, C., Zeivots, S., Huber, E., & Kizilcec, R. F. (2023). Educator and student perspectives on the impact of generative AI on assessments in higher education. En *Proceedings of the 10th ACM Conference on Learning@ Scale* (pp. 378–382).
- Stahl, M., Biermann, L., Nehring, A., & Wachsmuth, H. (2024). Exploring LLM prompting strategies for joint essay scoring and feedback generation. En *Proceedings of the 19th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications* (pp. 283–298).
- Stavrinides, P., & Zuev, K. M. (2023). Course-prerequisite networks for analyzing and understanding academic curricula. *Applied Network Science*, 8(1), 19.
- Susnjak, T. (2024). Beyond predictive learning analytics modelling and onto explainable artificial intelligence with prescriptive analytics and ChatGPT. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(2), 452–482.
- Verbert, K., Ochoa, X., De Croon, R., Dourado, R. A., & De Laet, T. (2020). Learning analytics dashboards: The past, the present and the future. En *Proceedings of the 10th International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 35–40).

- Volkwein, J. F. (1999). The foundations and evolution of institutional research. *New Directions for Institutional Research*, 1999(104), 5–20.
- Weil, D., Kendall, C., & Snyder, R. (2023). A modern framework for institutional analytics. *EDUCAUSE Review*.
- Yu, R., Pardos, Z., Chau, H., & Brusilovsky, P. (2021). Orienting students to course recommendations using three types of explanation. En *Adjunct Proceedings of the 29th ACM Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization*. (pp. 238–245).

La sostenibilidad financiera de la educación superior. Desafíos para las instituciones de educación superior privadas en contextos de cambio rápido

Pedro Teixeira

Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior
Universidade de Aveiro e Universidade do Porto

Resumen

El presente texto aborda cuestiones clave relacionadas con la sostenibilidad financiera en la educación superior, haciendo hincapié en los retos y desafíos específicos a los que se enfrentan las universidades privadas. Entre ellos se incluyen factores relacionados con la demanda, como los cambios demográficos o la reconfiguración de la educación superior como bien privado e inversión individual. También se examinará cómo las condiciones normativas cambiantes han influido en el acceso de las instituciones a diversas fuentes de financiación, especialmente en un contexto de competencia cada vez más intensa dentro de la educación superior privada y entre estas instituciones y aquellas de educación superior pública, debido, en parte, a la creciente difuminación de sus fronteras.

Se prestará especial atención a los retos organizativos asociados a una estrategia de sostenibilidad financiera basada en una base de ingresos diversa. Esto abarcará desde cuestiones como la cultura organizativa y la gobernanza hasta los mecanismos de incentivos internos y la capacidad de desarrollar planes estratégicos y financieros coherentes, todo ello mientras se deben gestionar múltiples fuentes de financiación. El análisis también hará hincapié en la importancia de equilibrar las prioridades académicas y de gestión de manera que se mitiguen las posibles tensiones y se mejore la cohesión interna y la congruencia con la misión. Por lo tanto, el análisis se centrará más en cuestiones organizativas y de cumplimiento de la misión que en cuestiones de gestión financiera. También reflexionará sobre lo primero en un contexto de rápidos cambios tecnológicos y económicos que pueden poner en tela de juicio la pertinencia de la educación superior e introducir una mayor incertidumbre para estas instituciones.

El análisis abordará específicamente los retos a los que se enfrenta la educación superior privada. Aunque gran parte de la reciente expansión de la educación superior privada se ha caracterizado por un patrón de absorción de la demanda, este tipo de expansión no es una estrategia de desarrollo sostenible. En los casos posteriores a la masificación, las instituciones privadas deben posicionarse

como una alternativa al sistema público, en lugar de una segunda opción para aquellos que no han podido obtener una plaza en este. Además, las instituciones privadas de educación superior deben involucrarse mucho más en actividades de investigación como estrategia para fortalecer su calidad académica, diversificar su base de financiamiento y fomentar sus alianzas con partes interesadas externas (*stakeholders*). Estas transformaciones presentan importantes retos institucionales y requieren una atención especial a las dimensiones organizativas y de personal, con el fin de convertirse en una institución más atractiva para los futuros estudiantes, financiadores y otras partes interesadas.

Palabras clave: gestión financiera, diversificación, sostenibilidad, competencia, cambio organizacional.

Abstract

This text discusses key issues of financial sustainability in higher education, with a particular emphasis on the specific challenges and pressures faced by private universities. These include aspects relevant to the demand, such as demographic changes or the reconfiguration of higher education as a private good and an individual investment. It will also be examined how changing regulatory conditions have influenced institutional access to diverse streams of funding, particularly in a context of tightening competition within private higher education and between public and private higher education institutions, due to the blurring of boundaries between public and private institutions.

Particular attention will be devoted to the organizational challenges associated with a strategy of financial sustainability based on a diverse revenue basis. This will range from issues such as organizational culture and governance to internal reward mechanisms and the capacity to develop coherent strategic and financial plans, all while institutions need to manage multiple funding streams. The analysis will also emphasize the importance of balancing academic and management priorities in a way that mitigates potential tensions and enhances internal cohesiveness and congruence with the mission. Thus, the analysis will emphasize more organizational and mission fulfillment issues rather than financial management ones. It will also reflect upon the former in a context of rapid technological and economic change that potentially challenges the relevance of higher education and introduces greater uncertainty for higher education institutions.

The analysis will specifically address the challenges faced by private higher education. Although much of the recent expansion of private higher education has been characterized as a demand-absorption pattern, this type of expansion is not a sustainable development strategy. In post-massification cases, private institutions need to position themselves as an alternative to the public system, rather than a second choice for those who could not get a place in the latter. Furthermore, private HEIs need to engage much more in research activities, both as a strategy to

strengthen their academic quality, to diversify their funding basis, or to foster their partnerships with external stakeholders. These transformations present significant institutional challenges and require particular attention to staff and organizational dimensions in order to become a more attractive institution to prospective students, funders, and other external stakeholders.

Keywords: Financial management, diversification, sustainability, competition, organizational change.

Cómo citar este capítulo / How to cite this chapter

Teixeira, P. (2026). La sostenibilidad financiera de la educación superior. Desafíos para las instituciones de educación superior privadas en contextos de cambio rápido (C. G. Suárez, Trad.). En: M. A. Rojas Olarte y J. A. Pacheco Martínez (Eds.), *Horizonte. Perspectivas globales sobre educación superior* (pp. 57–105). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/9789587605921>

Introducción

No hay ningún otro asunto en la educación superior que atraiga tanta atención como su financiación. Aunque la financiación se considera principalmente un instrumento para apoyar a las instituciones en el cumplimiento de su misión, a menudo se ha convertido en la cuestión más importante para los dirigentes institucionales y los responsables políticos. La importancia de la financiación en la educación superior se ha visto subrayada por el aumento significativo del nivel de recursos financieros necesarios para su funcionamiento debido a diversos factores (Barr, 2011; Archibald y Feldman, 2010). Al mismo tiempo, los responsables políticos se han visto cada vez más influenciados por enfoques que han condicionado los niveles de financiación a las crecientes exigencias de rendición de cuentas (Teixeira *et al.*, 2004; Teixeira, 2009).

En este texto, analizaremos cuestiones clave de la sostenibilidad financiera en la educación superior, con especial énfasis en los retos y desafíos específicos a los que se enfrentan las universidades privadas. Entre ellos se incluyen aspectos relevantes para la demanda, como los cambios demográficos o la reconfiguración de la educación superior como un bien privado y una inversión individual. También examinaremos las condiciones normativas cambiantes y cómo estas han influido en el acceso institucional a diversas fuentes de financiación, especialmente en un contexto de competencia cada vez más intensa dentro de la educación superior privada y entre las instituciones de educación superior públicas y privadas, debido a la difuminación de las fronteras entre las instituciones públicas y privadas.

Prestaremos especial atención a los retos organizacionales asociados a una estrategia de sostenibilidad financiera basada en una base de ingresos diversa (Skolnik, 2020). Esto abarcará desde cuestiones como la cultura organizativa y la gobernanza hasta los mecanismos de recompensa internos y la capacidad de desarrollar planes estratégicos y financieros coherentes, todo ello mientras las instituciones deben gestionar múltiples fuentes de financiación. El análisis también hará hincapié en la importancia de equilibrar las prioridades académicas y de gestión de manera que se mitiguen las posibles tensiones y se mejore la cohesión interna y la congruencia con la misión institucional (Weisbrod *et al.*, 2008).

Por lo tanto, se debatirán varios factores clave que son cruciales para desarrollar una estrategia de sostenibilidad financiera exitosa. Se hará énfasis en cuestiones más relacionadas con la organización y el cumplimiento de la misión que con la gestión financiera como tal. También se reflexionará sobre lo primero en un contexto de rápidos cambios tecnológicos y económicos que pueden poner en tela de juicio la relevancia de la educación superior e introducir una mayor incertidumbre para las instituciones actuales (Aoun, 2018).

El texto comenzará analizando los importantes retos asociados al auge de la educación superior masiva, con especial énfasis en las presiones normativas y financieras que la acompañan. A continuación, se reflexionará sobre el impacto de los sistemas masivos en los cambios en las modalidades de financiación y la creciente competencia por los recursos financieros. En la siguiente sección, se prestará especial atención a las cuestiones específicas de la sostenibilidad financiera en la educación superior privada, incluyendo aspectos como el tamaño, la misión y la cartera de actividades. A continuación, se analizarán los retos organizativos asociados al desarrollo de estrategias de diversificación de ingresos. El texto concluirá con algunas observaciones finales y recomendaciones.

Los retos de la educación superior masiva. Presiones regulatorias y financieras

Una de las características dominantes de la evolución de la educación superior en las últimas décadas ha sido su expansión a escala mundial (Marginson, 2016; Morrison y Murtin, 2009). Aunque su crecimiento en las zonas más desarrolladas del mundo se ha ralentizado en los últimos años, la presión por la expansión sigue siendo muy fuerte en varias latitudes, impulsada por una amplia demanda de cualificaciones de calidad. Dicha expansión, finalmente, es el resultado de fuerzas complejas que combinan motivaciones individuales con tendencias sociales y políticas. A nivel político, la prioridad dada a la expansión de la educación superior parece haber estado fuertemente influenciada por la relevancia económica de la educación y la cualificación (Hanushek y Woessman, 2015; Goldin y Katz, 2008). En general, los gobiernos han considerado que la alta cualificación de sus recursos humanos es un factor esencial para la competitividad económica

nacional. En tiempos de globalización económica y financiera, la promoción de dicha cualificación se ha convertido en uno de los instrumentos clave que los gobiernos pueden utilizar para influir de manera eficiente en el comportamiento de las economías de mercado.

Las motivaciones individuales han estimulado en gran medida la expansión de los sistemas de educación superior. Un título universitario constituye una inversión atractiva en términos de rendimiento a largo plazo en la mayoría de los países (Psacharopoulos y Patrinos, 2018). Este fenómeno se ve confirmado por las elevadas tasas de rendimiento de las cualificaciones de educación superior que se observan en muchos países y en diversos contextos socioeconómicos. Esto se ha visto respaldado por lo que muchos economistas han denominado el sesgo de cualificación del progreso tecnológico, que ha favorecido la empleabilidad y los ingresos de las personas con educación superior (Autor, 2019; Goldin y Katz, 2008). Por lo tanto, muchas personas y familias han concedido gran importancia al título de educación superior como mecanismo de promoción social y económica.

Las complejidades de la educación superior masiva

La expansión de la educación superior ha conllevado su masificación, aspecto que no implica solo una dimensión cuantitativa. Se esperaba que con esta expansión introducida en el sistema no solo atrajera a un gran número de personas, sino también a una población cada vez más diversa en los niveles socioeconómicos, culturales y geográficos. De esta manera, es necesario atender a necesidades más diversas a través de un sistema que también sea diverso en los tipos de programas y centros que los ofrecen. Una de las principales formas de implementación que ha evolucionado a través de la diversificación de los tipos de instituciones ha sido la creación de programas vocacionales (Teichler, 1988; Palfreyman y Tapper, 2009). Otra estrategia ha sido la diversificación a nivel regional, de modo que la oferta de educación superior se equilibre más geográficamente, en contraposición a la tendencia histórica de concentrar las instituciones en regiones específicas de algunos países (Teixeira *et al.*, 2014).

La aparición de la educación superior masificada ha promovido el desarrollo de sistemas más heterogéneos y complejos, por lo que su gestión y regulación se

han vuelto aún más difíciles (Van Vught, 1989; Huisman y Currie, 2004). Aunque muchos países tradicionalmente han tenido sistemas de educación superior sólidos y detallados, la regulación estatal se ha vuelto progresivamente inviable en sistemas tan complejos como estos. Por lo tanto, en las últimas décadas se ha observado una redefinición de los modelos reguladores y de las relaciones entre la autoridad política y las instituciones que componen el sistema (Stensaker y Harvey, 2011; Neave, 2012).

Podemos, entonces, observar una clara tendencia hacia una mayor autonomía de las instituciones de educación superior en las últimas décadas, ya que los gobiernos parecen haber desviado su atención del control y regulación de sus actividades hacia una evaluación más centrada en el rendimiento y los resultados, así como del sistema en su conjunto. Este movimiento se caracteriza a menudo como una evolución del modelo de control y planificación del Estado hacia un modelo de supervisión (Neave y Van Vught, 1994), con mecanismos de evaluación que cobran cada vez más importancia en muchos sistemas de educación superior (Stensaker y Harvey, 2011). Este movimiento no ha sido específico de la educación superior en sí, sino que refleja tendencias más amplias observadas en las políticas públicas (Pollitt y Bouckaert, 2011; Le Grand, 2006), aunque existen algunas cuestiones y matices específicos en ese sector.

El desarrollo de mecanismos de rendición de cuentas en la educación superior ha ejercido presión sobre dichas instituciones (IES) para que ganen mayor autonomía y sean más eficientes, eficaces y receptivas a las necesidades económicas y sociales. La creciente preocupación por los niveles de eficiencia interna y externa ha dominado gran parte del debate sobre la educación superior, especialmente en lo que se refiere a la financiación. Para estimular este comportamiento, se introdujeron cambios significativos en los mecanismos reguladores del sistema, incluida una mayor influencia de los mecanismos de mercado (Teixeira *et al.*, 2004; Regini, 2011). La introducción de estos en la educación superior se ha hecho visible esencialmente a través de tres mecanismos principales: en primer lugar, estimulando una mayor competencia institucional e individual en el sistema; en segundo lugar, a través de una creciente privatización del sistema (por ejemplo, el crecimiento de los proveedores privados, la emulación de una gobernanza y una gestión similares a las del sector privado o los cambios en el equilibrio de los

ingresos por financiación); en tercer lugar, una creciente autonomía de las IES y una mayor flexibilidad y adaptabilidad para hacerlas más ágiles y receptivas. Dado que la introducción de estos elementos tiende a producirse de forma gradual y parcial, algunos autores se refieren a la existencia no de un mercado, sino de un cuasi-mercado de la educación superior (Le Grand, 2006; Jongbloed, 2020).¹

La reconfiguración de la educación superior

El creciente interés en las motivaciones e impactos económicos de la educación superior ha llevado a una reconfiguración del funcionamiento de estos sistemas, especialmente en lo que se refiere a su financiación (Bok, 2003; Weisbrod *et al.*, 2008). Esto se ha vuelto cada vez más interesante debido al creciente volumen de recursos necesarios para sufragar el costo de la educación superior (Archibald y Feldman, 2010), por ejemplo, debido al uso de recursos más costosos y a la presión para ofrecer servicios de mayor calidad. El énfasis persistente en la investigación universitaria ha ejercido presión sobre muchas instituciones para que cualifiquen a su personal docente y les exijan una mayor dedicación a estas actividades (Geiger, 2004). Esta priorización conlleva un costo significativo, ya que la búsqueda de profesores más cualificados se traduce inevitablemente en un aumento de los gastos de personal, que a menudo representan una parte sustancial del presupuesto operativo de la universidad. Por lo tanto, el sector de la educación superior en muchas regiones se está enfrentando a un aumento de los costos (totales y por unidad). Estos costos acumulados del funcionamiento de las instituciones de

1 La introducción y el fortalecimiento de los mecanismos de mercado en la educación superior han estado rodeados de una intensa controversia. En particular, existen serias dudas de que la provisión de educación superior atendería las necesidades sociales si se liberara a los mecanismos de mercado, previendo que la oferta sería inferior al nivel socialmente deseable. Otro problema frecuentemente debatido en el contexto de la aplicación de los mecanismos de mercado al sector de la educación superior se refiere a las cuestiones de información (Dill y Soo, 2005). Las dudas sobre la adopción de mecanismos de mercado en la educación superior también tienen que ver con las especificidades de las organizaciones participantes en este sector (véase Winston, 1999). Las dudas existentes sobre el funcionamiento de los mecanismos de mercado en la educación superior se han utilizado con frecuencia para justificar el mantenimiento de un alto grado de intervención de las autoridades gubernamentales en los sistemas de educación superior, incluido el sector privado.

educación superior (incluida la ampliación de la matrícula, la investigación de vanguardia y el mantenimiento de la calidad de la enseñanza y la infraestructura) aumentan constantemente, y esta trayectoria ascendente de los costos supone una carga considerable para los presupuestos institucionales, que a menudo supera el crecimiento de los ingresos.

Otra explicación relevante del aumento de los costos está relacionada con la naturaleza de la educación superior, que se caracteriza por ser una actividad que requiere una labor intensa, un fenómeno que los economistas denominan “enfermedad de los costos” (Getz y Siegfried, 1991). La expresión pretende describir la tendencia de los costos unitarios a crecer más rápidamente en las actividades con un factor de trabajo intenso, que tienen más dificultades para mejorar sus niveles de productividad sustituyendo el factor de trabajo por tecnología. Las instituciones de educación superior, al igual que otros servicios de factor de trabajo intenso, se benefician menos del crecimiento de la productividad verificado en otros sectores que podrían reemplazar parte de los costos laborales por equipos o incluso desplazar parte del proceso productivo a regiones donde el costo laboral por unidad de producto es menor (Johnstone y Marcucci, 2010). A pesar del menor crecimiento de la productividad, organizaciones como las instituciones de educación superior tienen dificultades para frenar el aumento de los salarios debido a las expectativas del personal de que sus salarios se mantengan al día con el costo de vida, que, a su vez, es impulsado por los sectores que logran mejores resultados en el nivel de productividad. Como resultado, es probable que las instituciones de educación superior experimenten aumentos persistentes de los gastos por encima de la inflación, lo que contribuye a los retos de sostenibilidad y a la necesidad de aumentar las matrículas o de buscar mecanismos de financiación alternativos.

Por lo tanto, las instituciones de educación superior se enfrentan a un contexto exigente y complejo en el que se les pide que cumplan múltiples funciones. Muchos de estos retos deben abordarse en un contexto financiero complejo, en el que los modos de financiación tradicionales han experimentado una transformación significativa, volviéndose más exigentes y competitivos (Herbst, 2006; Teixeira, 2009). Las presiones sobre los costos son considerables, impulsadas por múltiples fuerzas. Esto ha estimulado varios avances relevantes en el ámbito financiero, a los que ahora prestaremos atención.

Cambiando los modos de financiación de la educación superior

Recientemente, las instituciones de educación superior han sido objeto de especial análisis económico, ya que requieren una cantidad significativa (y creciente) de recursos, lo que plantea la cuestión del costo de oportunidad (*opportunity cost*). Al invertir recursos en la educación superior, se reducen los recursos disponibles para otras actividades; por lo tanto, estos sistemas no están exentos de enfrentarse al tipo de cuestiones que constituyen el núcleo del análisis económico, es decir, la necesidad de tomar decisiones sobre cómo se deben asignar los recursos limitados y escasos, teniendo en cuenta los múltiples usos posibles:

- ¿Qué cantidad de recursos se debe destinar a la educación superior?
- ¿En qué actividades se deben distribuir?
- ¿Cómo se deben distribuir los recursos?
- ¿Quién debe contribuir a estos recursos? ¿De qué manera?

Estas son algunas de las preguntas esenciales que deben responder los mecanismos de financiación de la educación superior. La forma en que el análisis económico responde a estas preguntas se basa en algunos principios fundamentales (Barr, 2011). En primer lugar, el sistema de financiamiento debe promover la eficiencia, que tiene dos significados: por un lado, un sistema de financiamiento debe estimular a los agentes a utilizar los recursos de que disponen de la mejor manera posible, lo que corresponde a la eficiencia interna del sistema; por otro lado, los mecanismos de financiamiento deben favorecer la eficiencia externa del sistema de educación superior, garantizando así que proporcione lo que es más deseable y necesario desde el punto de vista social e individual. De esta manera, el sistema de financiamiento debe contar con mecanismos para estimular a las instituciones a producir el tipo de egresados que promuevan el bienestar social e individual, lo que corresponde a las necesidades del mercado laboral.

El sistema de financiación debe guiarse por principios de igualdad, ya sea en la relación entre el Estado y las instituciones, o en la relación entre el Estado y las familias. En cierto sentido, este sistema debe tener como objetivo la promoción de la igualdad de oportunidades para todos; por lo tanto, es necesario corregir las distorsiones y desigualdades en el acceso y la participación en la educación

superior. El sistema de financiación debe estar diseñado para permitir que grupos específicos puedan acceder a la educación superior sin obstáculos financieros, si así lo desean y poseen las calificaciones necesarias. En última instancia, el sistema de financiación debe mejorar la eficacia de los sistemas de educación superior, por lo que debe ser congruente con sus objetivos y prioridades, algo que suele ser más fácil de decir que de hacer. Para lograrlo, es necesario alinear el sistema de financiación con otras políticas definidas para este, como el modelo de regulación política, los instrumentos de gestión de la calidad, la evaluación y la rendición de cuentas, y los modelos de gobierno y administración de las instituciones de educación superior.

Ninguno de estos principios tiene un simple valor simbólico. Se exige que estos impregnen la realidad cotidiana del sistema de educación superior, ya sea en la relación entre las autoridades reguladoras y las instituciones, o en las actividades de las instituciones y sus mecanismos internos de financiamiento. Por otra parte, estos principios sirven como instrumentos para mejorar el rendimiento del sistema; por lo tanto, debemos analizar su aplicación en cada contexto específico. Por eso es esencial identificar los principales retos a los que se enfrentan hoy en día los sistemas de educación superior y especificar cómo los principios económicos de eficiencia, equidad y eficacia pueden ayudarles a abordar estos retos de manera adecuada.

Principales tendencias en los sistemas de financiación

A pesar de la controversia que suscitó, la creciente relevancia económica de la educación superior ha tenido consecuencias en las políticas adoptadas en este sector. La combinación de mayores necesidades financieras y recursos limitados ha dado lugar al desarrollo de diversas hipótesis alternativas para financiar el sistema de educación superior. Por ejemplo, en el caso de las instituciones públicas, junto a la presión por su autonomía institucional, los gobiernos comenzaron a transferirles fondos en forma de subvenciones globales, lo que reforzó cierta autonomía en el uso interno de estos recursos. Si bien aumentaron la autonomía financiera de las instituciones, los gobiernos robustecieron los mecanismos de rendición de cuentas, preocupándose menos por el control administrativo detallado y más por el uso eficiente de los recursos administrados de forma independiente.

En cuanto a los criterios definidos en las fórmulas de financiación, una tendencia reciente entre los gobiernos es priorizar los resultados sobre los insumos (Jongbloed, 2020). Esta orientación también se ha reflejado en el desarrollo de esquemas de financiación basados en el rendimiento, mediante los cuales se negocian objetivos específicos con las entidades educativas y los recursos se asignan en función de su eficacia para alcanzarlos. Estas dinámicas revelan, además, un sutil cambio en la naturaleza de la relación entre los gobiernos y el sector. Al privilegiar contratos individuales sustentados en criterios de desempeño, los Estados se posicionan implícitamente como actores diferenciados de las organizaciones de educación superior con las que contratan servicios formativos. De este modo, se evidencia que la lógica de mercado permea cada vez más la interacción entre ambas partes.

En cuanto a los mecanismos de financiamiento en América Latina, la asignación de fondos públicos a las universidades sigue basándose principalmente en la negociación de presupuestos mediante subvenciones en bloque incondicionales, que se basan en el presupuesto del año anterior, ajustado a la inflación, y varían en función de la tasa de crecimiento de la economía (Altbach y Balán, 2004; Fanelli, 2020). En cuanto a la inclusión de criterios específicos en la asignación de fondos públicos, aunque algunos países utilizan fórmulas de insumos y productos (por ejemplo, Argentina y Chile), estos mecanismos solo representan una pequeña parte de la financiación total. Así pues, la financiación por fórmula y la financiación basada en el rendimiento (*performance based funding*, PBF) son realidades que, hasta la fecha, han tenido un impacto limitado en los sistemas latinoamericanos y no se han convertido en una herramienta significativa para promover el cambio institucional. En la adopción de formas alternativas de financiamiento contractual, como los acuerdos o contratos de desempeño o rendimiento, el uso de mecanismos de financiamiento para fomentar objetivos específicos se ha asociado más estrechamente con la educación superior latinoamericana (Teixeira *et al.*, 2016).

Estas políticas orientadas al mercado se han justificado con frecuencia no solo por el objetivo de promover un uso más eficiente y eficaz de los recursos, sino también como un medio para estimular a las instituciones a dedicarse más a mejorar la satisfacción tanto de los estudiantes como de los empleadores. La forma

más explícita de expresar este tipo de relación de mercado entre el Estado y los centros de educación superior se encuentra en el modelo de bonos (*vouchers*), que es uno de los temas más controvertidos de las políticas de financiación de la educación.² La idea de la financiación mediante bonos tenía por objeto reforzar la influencia de los estudiantes en el modo de financiación de las instituciones, al tiempo que beneficiaba a los destinatarios de los servicios prestados (Barr, 2011). La posible introducción de estos mecanismos de financiación de la educación superior se ha debatido en varias economías maduras como herramienta para promover una mayor competencia y eficiencia (Kaiser *et al.*, 2001). Sin embargo, la introducción de este tipo de sistema se considera compleja y sería necesario un alto grado de regulación para proteger los intereses de los usuarios del sistema, especialmente en lo que se refiere a la cantidad de información disponible. Otra implicación importante de dicho sistema sería un refuerzo significativo de la evaluación de la calidad de las instituciones en el mercado. La complejidad, las incertidumbres relativas a los riesgos asociados y la resistencia de algunos sectores clave han impedido que este tipo de sistema vaya más allá del debate académico. Sin embargo, las tendencias recientes a favor del mercado sugieren que este debate podría reaparecer en los próximos años.

La presión para la diversificación de los ingresos

Otro avance significativo ha sido la tendencia hacia la diversificación de ingresos. El contexto financiero y político actual ha contribuido a situar la diversificación de ingresos en la agenda de las IES públicas y privadas. La diversificación de ingresos se ha definido como la generación de ingresos más allá de la asignación gubernamental mediante la comercialización de investigación, transferencia de tecnología, consultoría, formación continua y cursos personalizados, así como la generación de fondos a partir de activos, la modificación de la toma de decisiones y la gestión financiera, entre otras actividades (Koryakina, 2020).

-
- 2 Un sistema de bonos es un sistema en el que los fondos públicos se entregarían directamente a los estudiantes en forma de cupones; los estudiantes elegirían las instituciones en las que desean matricularse, con la condición de que estén debidamente acreditadas para realizar actividades educativas.

La diversificación de los ingresos también está estrechamente vinculada a los debates sobre la racionalización de las fuentes de financiación. En muchos países, la financiación de la educación superior se ha basado en gran medida en fondos públicos, justificándose con frecuencia a través de los beneficios sociales asociados con una mejor cualificación de la población. Sin embargo, la evidencia empírica disponible en muchos países sugiere que dichos beneficios para la sociedad tienden a disminuir a medida que aumentan los niveles educativos, siendo claramente inferiores a los beneficios privados de la educación superior (Psacharopoulos y Patrinos, 2018). El uso del análisis costo-beneficio ha sido fundamental para llamar la atención sobre la necesidad de modificar los mecanismos de financiación, en particular mediante el aumento de las contribuciones de los estudiantes y las familias (Teixeira *et al.*, 2006). La mayoría de los economistas se han mostrado a favor de introducir este tipo de pago debido a sus posibles beneficios. Por un lado, se cree que dicho pago contribuirá a una mayor eficiencia en el funcionamiento del sistema, ya que los usuarios tenderán a ser más cuidadosos en sus decisiones y más exigentes, al estar soportando parte de los costes (Barr y Crawford, 2005).

La defensa de la introducción de cobros de matrícula también se ha basado en la equidad. Por un lado, numerosos estudios empíricos en el campo de la economía de la educación sugieren que las políticas públicas de subsidios suelen tener efectos regresivos, ya que los grupos socioeconómicos privilegiados están desproporcionadamente representados en la educación superior. En este caso, nos enfrentamos a una situación en la que la población en general contribuiría a través de impuestos para financiar la educación de los niños de familias acomodadas (Barr, 2011). Por otro lado, esta situación tiende a ser particularmente grave en aquellos sistemas donde la participación en la educación superior es menor. En estos casos, donde la competencia es particularmente intensa, las personas de grupos sociales con mayor capital cultural y económico tienen más probabilidades de beneficiarse de la educación pública gratuita.

La cuestión de la equidad adquiere otra forma en países que han desarrollado sectores privados de educación superior, como es el caso de varios grandes sistemas latinoamericanos, como Colombia, Brasil y México. En estos casos, el mismo sistema educativo coexiste con estudiantes que asisten a instituciones públicas, donde se eximen las tasas de matrícula, y otros que asisten a instituciones privadas,

que generalmente cobran tasas de matrícula que corresponden al costo real de la educación. Dado que la principal razón económica de la financiación pública son los beneficios sociales asociados a una fuerza laboral mejor cualificada, es cuestionable que algunos estén completamente subsidiados y otros no reciban una contribución significativa para ayudar a compensar los costos que pagan.

En el caso de América Latina, la mayoría de las IES públicas dependen en gran medida de los ingresos públicos para financiar las actividades de docencia e investigación (Fanelli, 2020). La única excepción ha sido Chile, que ha tenido la experiencia más significativa con la mercantilización de la región. A pesar de la relevancia de la financiación pública, algunos gobiernos latinoamericanos aún gastan mucho menos en educación superior que otros Estados de la OCDE. Además, cabe destacar que en varios países, los estudiantes y sus padres también soportan una parte significativa del costo de su educación superior. Esto no se ha debido tanto a la introducción de tasas de matrícula en el sector público (algo que se asocia con una importante tensión política y social), sino principalmente a la alta proporción de matrícula en el sector privado (como en países como Brasil, Chile y Colombia). Esto último es particularmente sorprendente, ya que el nivel de las tasas en el sector privado (y en el público) ha sido muy alto para los estándares internacionales, solo superado por el de Estados Unidos.

Este sistema de financiación tiene implicaciones en cuanto a la (des)igualdad. Si bien la educación superior pública suele ser gratuita, es común que su acceso sea altamente competitivo y sesgado hacia estudiantes de familias con un nivel socioeconómico más alto. De hecho, muchos estudiantes de educación superior han cursado estudios secundarios privados para obtener una mejor preparación que les dé una ventaja sobre quienes estudian en escuelas secundarias públicas. Estos últimos tendrán dificultades para acceder a las instituciones y programas más competitivos, y a menudo no tendrán mejor opción que matricularse en una universidad privada mucho más cara. Por lo tanto, la financiación de la educación superior en América Latina, en particular, reproduce y exacerba las desigualdades existentes, aunque esto ciertamente no es exclusivo de esos sistemas.

Los cambios en las fuentes de financiación también tienen importantes implicaciones para los mecanismos de apoyo social a los estudiantes, en particular a la luz de la preocupación por la equidad que debería guiar los sistemas de financiación.

Los mecanismos financieros deben garantizar el respeto del principio de equidad, ya sea en el acceso al sistema o en la asistencia, ya que muchos estudiantes, durante sus estudios, se verán obligados a trabajar para sufragar los elevados costes de la educación superior. Es fundamental considerar que el principal gasto para asistir a una institución de educación superior es el coste de cursar estudios a tiempo completo. Por esta razón, muchos estudiantes deben renunciar a una actividad profesional regular o a tiempo completo. Sin embargo, incluso en este caso, ha existido preocupación por introducir o reforzar incentivos que promuevan una mayor eficiencia en el uso de los recursos. Esta tendencia se hace visible en la disminución de la popularidad (y los recursos) de las becas y la creciente popularidad de los préstamos en los mecanismos de apoyo estudiantil.

La introducción de sistemas de préstamos cuenta con el apoyo de numerosos economistas y se justifica por razones de eficiencia y equidad, en particular en la forma de préstamos contingentes al ingreso (Chapman y Doan, 2019; Barr y Crawford, 2005). En cuanto a la eficiencia, se afirma que las políticas de subsidios tienden a distorsionar la búsqueda de formación superior, ya que reducen drásticamente los costos directos de asistir a estas instituciones. Además, dado que el análisis económico asume que la mayoría de las personas son sensibles a los incentivos financieros, se cree que un sistema de préstamos alentaría a las personas a ser más cautelosas en sus elecciones. En cuanto a la equidad, el argumento a favor de los sistemas de préstamos amplios es que permitirán a muchos estudiantes superar las limitaciones financieras actuales e invertir en su educación, con la capacidad de reembolsar el préstamo en el futuro con base en salarios más altos asociados a ocupaciones mejor remuneradas.

Los sistemas de préstamos se han vuelto muy populares a la hora de debatir la financiación de la educación superior. Por un lado, desde una perspectiva financiera, constituyen un instrumento viable para mantener políticas expansionistas en un contexto de austeridad financiera. Por otro lado, estos sistemas son coherentes con la visión que considera la educación superior como una inversión, teniendo en cuenta los mayores ingresos futuros. El Gobierno apoyaría a los estudiantes en el presente, especialmente a los más necesitados, proporcionándoles acceso a mejores oportunidades y pidiéndoles que devuelvan este apoyo en el futuro, cuando alcancen ingresos más altos. No obstante, también existe la posibilidad

de que algunos estudiantes muestren un comportamiento de aversión al riesgo, en particular aquellos con ingresos muy bajos, es decir, precisamente aquellos a quienes estos sistemas pretenden ayudar. El hecho de que estos estudiantes provengan de contextos sociales y hogares en los que los beneficios asociados a un título universitario son menos conocidos y visibles puede contribuir a subestimar los beneficios y sobreestimar los riesgos asociados a la obtención de un préstamo (Callender, 2006). Además, también existe la preocupación por el riesgo moral y el comportamiento imprudente de las instituciones y los individuos, lo que conduce a una acumulación significativa de deuda estudiantil y al riesgo de graves desequilibrios financieros, como lo demuestra claramente la experiencia reciente de los Estados Unidos (Looney y Yannelis, 2018).

Aunque varios de estos avances se centran especialmente en la financiación de la educación superior pública o en sistemas en los que la oferta pública domina en gran medida la educación superior, sus implicaciones para la educación superior privada pueden ser especialmente relevantes. La evolución de los sistemas de financiación ha llevado claramente a una difuminación de las fronteras entre las instituciones públicas y privadas. Avances como el reparto de costos o la posibilidad de algunos mecanismos de bonos pueden nivelar el terreno de juego financiero entre las instituciones públicas y privadas, creando una oportunidad de mercado para las privadas más atractivas y prestigiosas. Además, la creciente racionalización de la financiación pública en función de los beneficios sociales e individuales abre posibilidades para debatir el apoyo a las instituciones privadas teniendo en cuenta su contribución a misiones públicas, como la mejora de la cualificación de la mano de obra o una mayor equidad en el acceso a la educación superior. Esto puede justificar, por ejemplo, la elegibilidad de los mecanismos públicos de apoyo a los estudiantes, como las becas o los préstamos, para los estudiantes matriculados en instituciones privadas.

Por el contrario, las presiones para diversificar los ingresos y adoptar un comportamiento más emprendedor entre las instituciones públicas crean mayores dificultades para las instituciones privadas. Esto se ve reforzado por la creciente orientación hacia el mercado del sector público, que ha desarrollado un enfoque mucho más marcado en los servicios a la sociedad y la satisfacción de las partes interesadas (*stakeholders*), una internalización significativa de los modos de gestión

y gobierno tomados del sector privado y empresarial, y un mayor énfasis en la diversificación de los ingresos, concretamente a través de la comercialización de sus actividades (Morphew y Ecker, 2009; Teixeira *et al.*, 2016b). Esto intensifica la competencia entre los sectores público y privado, ya que el primero emula cada vez más las prácticas del segundo y compite por otras fuentes de financiación privadas. Aunque muchas entidades privadas se han esforzado por reforzar su legitimidad académica, estabilizar y cualificar a su personal docente y técnico, y dar mayor énfasis a las actividades de investigación (Levy, 2020; Teixeira *et al.*, 2016b), el aumento de la competencia en el ámbito público dificulta su acceso a los fondos estatales destinados a misiones de relevancia social, ya sea por barreras formales o por una mayor rivalidad. Estos recursos resultan especialmente adecuados para apoyar áreas como el fortalecimiento de la capacidad investigadora, la ampliación del acceso de estudiantes desfavorecidos o la internacionalización.

Por lo tanto, las instituciones privadas también se ven claramente afectadas por la evolución de los sistemas de financiación pública, cuyo impacto se extiende no solo a la sostenibilidad financiera de las instituciones públicas, sino también a las perspectivas de las privadas. Esto se suma a varios desafíos específicos del sector privado, a los que nos centraremos a continuación.

Sostenibilidad financiera en la educación superior: las particularidades del sector privado

A principios del siglo XXI, una parte importante de los sistemas de educación superior incluía algunas instituciones privadas, que habían surgido principalmente durante las últimas décadas del siglo XX. En muchos países, las instituciones privadas más antiguas tenían su origen en el papel tradicional que desempeñaba la religión en la educación superior. Esto fue especialmente importante en América Latina, donde la llamada primera ola moderna de universidades privadas en la época premoderna estaba claramente dominada por la Iglesia católica (Levy, 1986). Sin embargo, con el auge del Estado moderno, la mayoría de estas universidades acabaron siendo absorbidas por el Estado, y el proceso de secularización provocó un cambio en el perfil de la educación

superior privada. En las últimas décadas, el perfil del sector privado en muchos países se ha alejado de sus actores originales, ya que el enfoque más agresivo desde el punto de vista comercial de muchos nuevos actores privados superó claramente el crecimiento de las instituciones afiliadas a la Iglesia.

Los cambiantes contextos normativos y financieros plantean retos importantes y específicos a las instituciones privadas. En las últimas décadas, el sector ha experimentado una consolidación y la regulación se ha ido adaptando gradualmente a estas realidades emergentes y cada vez más relevantes en la educación superior. Sin embargo, los modos de regulación que afectan directa e indirectamente a las instituciones privadas han tenido dificultades para promover un desarrollo sostenible y equilibrado (Altbach, 1999; Teixeira *et al.*, 2016b; Levy, 2020).

Escala y alcance

Uno de los aspectos más significativos de la educación superior privada es su notable diversidad. No se trata de una característica exclusiva del sector, pero su grado de diversidad institucional es considerable. Mientras que el sector público suele estar sujeto a importantes normas de homogeneización, a través de instrumentos de regulación como marcos legales, financiación, políticas de personal y captación de estudiantes, las instituciones privadas suelen presentar un grado razonable de diversidad en estos aspectos. Por esta razón, resulta bastante complejo hacer un análisis general de los retos financieros a los que se enfrentan las instituciones privadas.

Uno de los principales retos está relacionado con el tamaño dominante del sector privado en todo el mundo. Aunque existe una gran variedad, que va desde centros muy pequeños hasta otros de gran envergadura, la presencia de numerosas entidades de menor tamaño predomina en la educación superior privada (Levy, 2002). El número de matriculados suele ser mucho menor en una institución privada media que en su homóloga pública. Esto ocurre incluso en países con un sector privado bien establecido, como Estados Unidos, donde el número de instituciones privadas representa alrededor del 60 % del total de estas entidades. Sin embargo, matriculan a menos del 25 % de los estudiantes. Esta pequeña escala plantea retos importantes, ya que la mayoría de las instituciones no

pueden beneficiarse de las economías de escala y alcance (*economies of scale and scope*; Toutkoushian y Lee, 2018). El tamaño promedio de sus programas tiende a ser más reducido y la posibilidad de movilizar recursos humanos y físicos para diversas misiones y actividades (por ejemplo, enseñanza, investigación, servicios a la sociedad) se ve claramente obstaculizada por esta pequeña escala. Esto es aún más problemático cuando las instituciones permiten la proliferación de programas y áreas de estudio, lo que exagera las diseconomías de escala (*diseconomies of scale*) y dificulta las posibles sinergias dentro de las misiones y entre ellas (Getz y Siegfried, 1991).

En varios sistemas, las instituciones privadas de educación superior se han expandido a una escala más significativa, aunque a menudo se distribuyen en múltiples unidades que operan en diferentes ciudades y regiones. Esto ha sido una respuesta a las presiones competitivas, las oportunidades de mercado o las estrategias de consolidación. Aunque estas estructuras de múltiples unidades crean algunas oportunidades para tener un perfil público más fuerte, poner en común recursos y compartir servicios (académicos y, principalmente, no académicos), o permitir otras oportunidades en áreas como la investigación y el desarrollo, digitalización o internacionalización, también plantean retos importantes, como la necesidad de garantizar que cada campus y cada programa alcancen un tamaño sostenible, evitando una dispersión excesiva, la proliferación de programas con baja matriculación y la duplicación de actividades y estructuras. En estos casos, los retos de coordinación y gestión son significativos.

La menor escala —ya sea aislada o como parte de una institución con varios campus—, junto con otras características, también dificulta la posibilidad de explorar economías de alcance entre diferentes misiones. Por ejemplo, el desarrollo de actividades educativas, la investigación y los servicios a la sociedad tienden a movilizar los mismos recursos, ya que se consideran productos conjuntos de la función de producción de la educación superior (Toutkoushian y Lee, 2018). Aunque muchas instituciones privadas de educación superior se centran principalmente en la educación, una capacidad adicional podría permitirles diversificar la gama de actividades que realizan. No obstante, la pequeña escala y las limitaciones de personal lo hacen muy complejo, ya que se necesita una escala mínima de operación para desarrollar varias de esas actividades adicionales de

manera eficaz. Esto es también el resultado del tipo de desarrollo que ha tenido lugar en la mayoría de las instituciones privadas de educación superior y de los servicios que ofrecen.

Repensar el portafolio educativo

Una de las principales características del desarrollo de la educación superior privada es que, en muchos países, los gobiernos han permitido que el sector privado se expanda rápidamente para alcanzar objetivos de matrícula más elevados. Esto se ha hecho porque dichos gobiernos no tenían capacidad financiera para apoyar una expansión masiva de la educación superior o bien porque intentaban mitigar los efectos de la masificación en el sector público. Este patrón de expansión, también conocido como absorción de la demanda (véase Levy, 2002, 2006), suele ser el resultado de una fuerte demanda social y una regulación laxa por parte de los actores políticos. La laxitud de las fuerzas reguladoras a menudo estimula el comportamiento oportunista de muchas de estas instituciones de reciente creación, al reducir los requisitos de acceso o simplemente al no hacer cumplir las normas reguladoras existentes. En consecuencia, se permite que las instituciones privadas proliferen y se expandan rápidamente en términos de número de programas y tamaño de la matrícula, superando la expansión del sector público en ocasiones.

Este tipo de evolución también puede corresponder a una estrategia que prioriza la cantidad sobre la calidad en el desarrollo de la educación superior privada, lo que puede erosionar la reputación del sector privado y su consolidación como una alternativa seria al sector público más establecido. Los gobiernos pueden utilizar el desarrollo del sector privado para aislar al sector público de una expansión descontrolada. Sin embargo, una vez que la demanda se estabiliza, principalmente por razones demográficas, las instituciones privadas pueden ser las más vulnerables a este contexto cambiante, y la experiencia de muchos países sugiere que las instituciones privadas de educación superior tienen dificultades en contextos de demanda estancada o en declive (Teixeira *et al.*, 2016b).

El rápido desarrollo del sector privado ha contribuido de manera significativa y positiva a la diversificación del acceso a la educación superior. En muchos países de América Latina, donde las instituciones públicas de educación superior han tratado de conservar parte de su carácter elitista, la expansión del sector público se

ha basado en la captación de más estudiantes de grupos sociales con un alto capital económico y cultural (véase Altbach, 1999; Wells *et al.*, 2007). Esto ha llevado a muchos estudiantes de familias con menor nivel académico a matricularse en instituciones privadas, debido a la dificultad de acceder a las plazas muy disputadas de las universidades públicas más prestigiosas. En varios países de América Latina se observa la presencia de un número significativo de estudiantes procedentes de familias con ingresos más bajos o menor capital cultural en las instituciones privadas de educación superior. Esto plantea importantes retos a dichos centros, ya que limita la posibilidad de cobrar cuotas más elevadas en muchas de ellas y también las presiona para adoptar mecanismos de apoyo a los estudiantes que garanticen el acceso y la continuidad de los estudios a los estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos, promover su trayectoria académica satisfactoria y retención y evitar el abandono escolar.

Otro resultado importante del rápido desarrollo de muchas instituciones privadas es su contribución a la eficiencia externa del sistema de educación superior. Se esperaba que el desarrollo del sector privado contribuyera a que la educación superior respondiera mejor a las demandas del mercado laboral. Se argumentó que la privatización podría equilibrar la oferta de educación superior desde una perspectiva disciplinaria, llegar a un área geográfica más amplia que las instituciones tradicionales y producir graduados más adecuados para las necesidades previsibles del mercado laboral (Geiger, 1986; Meek *et al.*, 1996). Sin embargo, la estrategia de expansión cuantitativa y absorción de la demanda parece haber socavado esas expectativas, y varios estudios han identificado que el sector privado ha tenido un efecto global adverso en la diversidad del sistema de educación superior (Teixeira *et al.*, 2013; Teixeira *et al.* 2016b). Además, la oferta de educación superior privada también se concentra con frecuencia en programas de bajo costo con una fuerte demanda por parte de los estudiantes, como por ejemplo, derecho, economía y administración (Teixeira *et al.*, 2014, 2016a, 2016b). Las instituciones privadas a menudo no invierten de manera significativa en programas con perspectivas de empleo menos prometedoras o en áreas que requieren una inversión inicial significativa en instalaciones y equipos (medicina, ingeniería, ciencias naturales), donde su presencia tiende a ser relativamente menor que la del sector público.

Este perfil de especialización plantea varios retos importantes que pueden debilitar la sostenibilidad financiera de las instituciones, entre los que destaca su dependencia de una gama limitada de áreas de estudio. Si los patrones de demanda cambian, las instituciones que están muy especializadas desde el punto de vista disciplinario pueden tener dificultades para desarrollar alternativas y enfrentarse a amenazas importantes para su supervivencia. Además, los programas en los campos de la salud y la tecnología parecen ser más resistentes a los cambios en la demanda que los de las saturadas ciencias sociales, especialmente en contextos de estabilización o descenso de la demanda. Por lo tanto, aunque las instituciones deben ser cautelosas con sus estrategias de expansión y diversificación, también deben mantener la flexibilidad suficiente para adaptarse a los patrones de demanda en evolución.

Una parte significativa de las instituciones del sector privado también se ha centrado principalmente en los programas de licenciatura, diseñados para satisfacer las necesidades a corto plazo del mercado laboral. Las instituciones privadas de creación más reciente suelen carecer de personal académico y técnico suficientemente cualificado para desarrollar programas de posgrado o de investigación avanzada, que son mucho más exigentes en términos de requisitos académicos y legales que los programas de licenciatura. Por último, la distribución disciplinaria de la oferta del sector privado también parece dificultar el desarrollo de programas de posgrado, ya que las ciencias sociales y las humanidades tienden a ir relativamente por detrás de las ciencias y las tecnologías. Las instituciones de educación superior privadas se enfrentan a la necesidad de ampliar su cobertura más allá de los programas de licenciatura. Esto puede ser una oportunidad para cualificar a su personal académico y desarrollar asociaciones con otras instituciones de educación superior, lo que también podría tener efectos indirectos en las actividades de investigación.

Las preocupaciones con respecto a su portafolio educativo cobran aún más importancia dados los cambios sin precedentes asociados a la digitalización y sus posibles repercusiones en el mercado laboral. Felten *et al.* (2023) sostienen que las tecnologías de IA generativa, que pueden producir contenidos novedosos —por ejemplo, texto, imágenes y código—, tienen el potencial de afectar a una gama más amplia de industrias y empleos que las anteriores oleadas de automatización,

y que un número considerable de puestos de trabajo que actualmente ocupan trabajadores con niveles más altos de educación y habilidades especializadas, que ganan salarios promedio más altos, pueden estar más vulnerables ante las tecnologías avanzadas de IA generativa (Brynjolfsson *et al.*, 2025).

Para abordar estas cuestiones de manera adecuada, la educación superior debe reevaluar críticamente su misión educativa y su importancia relativa en relación con otras prioridades. Uno de los principales retos es replantearse la oferta educativa y lograr un equilibrio entre los títulos universitarios y otras formas de aprendizaje, especialmente a la luz de la creciente importancia del aprendizaje permanente. Otro reto importante que plantea este cambio es el creciente desajuste entre las habilidades que adquieren los graduados durante su educación y las que exigen los empleadores (Aoun, 2018). En consecuencia, cada vez es más necesario reconsiderar el contenido y la estructura de los planes de estudio para garantizar que se ajusten a las demandas cambiantes de una economía digitalizada y automatizada.

En el caso de las instituciones privadas, este replanteamiento de la oferta educativa puede tener algunas características particulares, en particular el fortalecimiento o el desarrollo de programas en campos de alta demanda, incluso si requieren una inversión inicial (por ejemplo, STEM o salud), y evitar la dependencia excesiva de disciplinas tradicionales saturadas (por ejemplo, derecho, administración y ciencias sociales). También puede conducir a una ampliación del papel de los programas de formación continua para antiguos alumnos y profesionales, dotando a esta comunidad de competencias digitales y transversales en consonancia con las exigencias de la economía digital emergente y las disrupciones tecnológicas a las que nos enfrentamos cada vez más.

Una misión académica más amplia

El patrón de desarrollo de la mayoría de las entidades privadas, centrado en tendencias a corto plazo, tenía otras implicaciones en cuanto a su perfil institucional. Muchas organizaciones privadas de educación superior no se caracterizarían como universidades según criterios estrictos, sino más bien como centros especializados que ofrecen formación superior en uno o varios campos de estudio. Si bien algunas buscan ganar legitimidad, tanto ante las autoridades

como ante la sociedad, a través de la investigación, esta no constituye la situación más frecuente. Aunque, como es comprensible, es poco probable que muchas se conviertan en universidades de investigación, al menos a medio plazo, se espera que desarrollen una actividad investigadora visible para alcanzar una reputación externa significativa. Para ello, deben identificar y promover de manera selectiva y eficaz áreas potenciales de excelencia investigadora. No se prevé que este objetivo se alcance en todos los casos, pero algunas pueden tener el potencial de contribuir al fortalecimiento de una cultura investigadora y de una mayor competitividad a largo plazo.

La actividad investigadora en las instituciones privadas de educación superior se ve claramente obstaculizada por la insuficiencia de financiación interna y externa. Aunque en la fase inicial del desarrollo del sector privado suele haber resistencia a que se destinen recursos públicos para financiarlo, sobre todo por parte de las universidades públicas que temen ver disminuir su cuota de financiación, la disponibilidad de financiación para las instituciones privadas se ha vuelto frecuente en aquellos sistemas en los que la presencia del sector privado se ha convertido en una característica común del panorama de la educación superior. Así, el desarrollo de las actividades de investigación puede contribuir no solo a reforzar la reputación y el atractivo de la educación superior privada, sino también a permitir su acceso a financiación adicional, tanto de organismos públicos como de organizaciones privadas (nacionales e internacionales).

Al ser instituciones relativamente recientes, la mayoría de las instituciones de educación superior privadas no pueden atraer una gran parte de los fondos nacionales de investigación. Por otra parte, no han desarrollado iniciativas significativas para atraer financiación privada para la investigación, lo que podría ser una fuente interesante para algunas de sus áreas con mayor potencial. Esto podría ser una oportunidad interesante para fortalecer algunas áreas de excelencia con alta visibilidad social. Además, el fortalecimiento de áreas de investigación aplicada con gran relevancia para las comunidades locales no solo puede mejorar la reputación de esas instituciones, sino también consolidar cierta capacidad de investigación que, en última instancia, podría conducir a una investigación más fundamental y de alto riesgo.

Pueden observarse algunos ejemplos de instituciones privadas que intentan reforzar su reputación mediante una actividad investigadora más intensa. No obstante, incluso cuando se aprecia cierta actividad investigadora, esta depende en gran medida de un patrón disciplinar concentrado, principalmente en las ciencias sociales, que, por un lado, tiende a tener menos visibilidad pública y, por otro, atrae menos fondos.³ Las instituciones que abarcan tanto el ámbito de la salud como el tecnológico tienen un mayor potencial para fortalecer su perfil de investigación de forma más rápida y satisfactoria, debido al mayor acceso a la financiación y a una mayor visibilidad e impacto.

Este fortalecimiento de la financiación de la investigación se ve obstaculizado por la limitada actividad investigadora de muchas instituciones privadas de educación superior, debido a la baja prioridad que le otorgan, así como a diversos factores financieros y administrativos. Las actividades de investigación, especialmente las relacionadas con la investigación básica, suelen generar un rendimiento económico limitado a corto plazo, a pesar de su alto valor social. Dado que las instituciones privadas de la mayoría de los países tienen un acceso limitado o nulo a la financiación pública de la investigación (y no pueden encontrar fuentes alternativas), deben financiar estas actividades por sí mismas. Por lo tanto, cuando algunas instituciones privadas desarrollan actividades de investigación, a menudo se basan en subvenciones cruzadas procedentes de fondos destinados a la enseñanza, principalmente para mejorar su prestigio y alcanzar un mayor grado de legitimidad académica.

Los cambios demográficos y académicos en la educación superior implican que las universidades privadas deben prestar mayor atención a replantearse su enfoque en las misiones y hacer más hincapié en el desarrollo de una estrategia de investigación centrada que complemente y refuerce su postura frente a la educación

3 En este sentido, han surgido algunos ejemplos en América Latina, lo que no es sorprendente, dado el tamaño y la madurez del sector en esa parte del mundo. En su clásico estudio sobre la actividad investigadora del sector privado en América Latina, Levy (1996) señaló una creciente intensidad de la investigación, especialmente en las ciencias sociales y las políticas públicas. En su estudio, identificó el importante papel que las unidades de investigación privadas, a menudo asociadas a instituciones de educación superior, han desempeñado en esos campos en muchos países de la región (por ejemplo, México, Brasil, Argentina y Chile).

y la formación. Esto incluye identificar nichos temáticos en los que puedan establecer una buena reputación, apoyar a su personal académico en la creación de proyectos en esas áreas y vincular estos esfuerzos con la enseñanza (especialmente la educación de posgrado) y la participación local y regional. Todo ello deberá traducirse en políticas institucionales coherentes y eficaces, como la introducción de incentivos internos a la investigación, una mejor gestión de la distribución del tiempo del personal clave entre las actividades docentes y de investigación, la creación de unidades de investigación en áreas clave (con algo de capital inicial para su desarrollo inicial y para mejorar su capacidad de solicitar luego fuentes externas) y programas centrados en atraer y retener a investigadores prometedores que se encuentran en los inicios de su carrera. Esto acabaría reforzando la misión académica más allá de la enseñanza.

Fortaleciendo el perfil del recurso humano

En lo que se refiere a una mayor participación en las misiones de investigación, también hay cuestiones importantes relacionadas con el recurso humano. Muchas instituciones privadas han comenzado confiando firmemente en el personal a tiempo parcial, ya que a aquellas de reciente creación les suele resultar difícil contratar nuevo recurso y, por lo tanto, tienden a recurrir a personas que ya trabajan en otras instituciones, normalmente públicas (Levy, 2006; Altbach, 1999). Además, incluso el personal a tiempo completo suele tener una carga docente que, en promedio, es muy elevada, lo que claramente perjudica el desarrollo de una actividad de investigación visible. Sin duda, esta situación se ve agravada por la dispersión y la variabilidad en la distribución de las responsabilidades docentes, lo que claramente obstaculiza el desarrollo de una actividad de investigación significativa.

Por otra parte, muchas instituciones privadas de educación superior pueden inclinarse a contratar a parte del personal académico entre los profesionales del programa académico, debido a su ventaja en términos de costos. Esto no solo mejora el reconocimiento público y el vínculo con la práctica profesional, sino que también proporciona una estructura de costos más flexible que puede ayudar a la institución a adaptarse a los cambios en la demanda de los estudiantes (Wells *et al.*, 2007; Altbach, 1999; Teixeira *et al.*, 2016b). No obstante, este personal también es menos propenso a desarrollar actividades de investigación.

Esta presión para fortalecer el personal académico y el perfil de investigación de las instituciones privadas es también una respuesta a las presiones externas asociadas con la garantía de calidad. Las preocupaciones sobre la calidad han ido ganando cada vez más apoyo entre las propias instituciones privadas, ya que muchas de ellas luchan por competir con las instituciones públicas y sienten la necesidad de una mayor legitimidad para atraer a un número suficiente de estudiantes (Teixeira *et al.*, 2016b).

La acreditación ha sido un fuerte incentivo para mejorar la calidad. La rendición de cuentas de las instituciones privadas se logra principalmente a través del mercado; por lo que estar acreditado puede ser una ventaja significativa para atraer estudiantes. Hay algunas pruebas de que las instituciones privadas de los países latinoamericanos son más propensas a buscar la acreditación que sus homólogas públicas, incluso a nivel internacional. Esto contribuye a reforzar su reputación, ayudándolas no solo a nivel nacional, sino también a desarrollar su perfil y sus colaboraciones internacionales, lo que a su vez refuerza su atractivo a nivel nacional.

En América Latina, la acreditación es principalmente una iniciativa gubernamental, aunque suele aplicarse a través de un organismo especializado y autónomo. Una tendencia común es establecer requisitos de graduación para las nuevas universidades privadas, normalmente con procesos de acreditación obligatorios, antes de concederles una mayor autonomía para desarrollar nuevos programas o abrir nuevos campus. Algunos países tienen un conjunto de normas comunes para todas las instituciones, mientras que otros tienen criterios diferentes para los sectores (público frente a privado) o los niveles jerárquicos (como los niveles universitario y terciario).

Para tener éxito en estas transformaciones, las instituciones deben apoyar a su personal académico y técnico. A medida que evolucionan las demandas del sector de la educación superior, las habilidades y los conocimientos de esos profesionales deben adaptarse a estos cambios. Esto incluye la formación pedagógica que anima a los académicos a integrar eficazmente las nuevas tecnologías, los métodos de enseñanza y temas novedosos en sus prácticas, así como el apoyo para desarrollar carreras de investigación exitosas que puedan conectarlos con redes nacionales e internacionales fundamentales. El desarrollo profesional continuo es esencial

para mantenerse al día con los avances en sus campos de especialización y adoptar estrategias que mejoren los resultados académicos. La cualificación del personal técnico también es fundamental para apoyar estos avances, especialmente porque, en la mayoría de las instituciones de educación superior, la cultura centrada en el profesorado a menudo pasa por alto la creciente importancia de estos profesionales en la educación superior contemporánea.

Fortaleciendo la competencia

La creciente relevancia de la garantía de calidad también está relacionada con una característica significativa del sector privado: el desarrollo de un grupo de instituciones con fines de lucro. Aunque históricamente las instituciones privadas se crearon como instituciones sin fines de lucro, el reciente crecimiento de la oferta privada ha introducido matices cada vez más marcados de comportamiento orientado a la obtención de beneficios. Esto ha dado lugar a debates sobre la competencia, los mercados y la equidad, así como a peticiones de un marco regulatorio más sólido y preciso (Kinser, 2020).⁴ La dimensión lucrativa de la educación superior privada, combinada con las actividades transnacionales, plantea cuestiones normativas complejas, ya que son difíciles de manejar y no encajan en las categorías tradicionales, incluso dentro del ámbito de la educación superior privada. En muchos países, aunque las instituciones privadas no son formalmente lucrativas, su comportamiento suele tener esta orientación. Esto ha introducido una dinámica importante no solo en el sector de la educación superior privada, sino también en todo el sistema de educación superior, ya que la oferta con fines de lucro se ha convertido a menudo en un reto para los poderes reguladores, que han tenido dificultades para hacer frente a este tipo emergente de institución privada.

Algunas de las voces más críticas hacia las entidades con fines de lucro provienen del sector privado sin ánimo de lucro. Esto no resulta sorprendente, ya que este último suele ser el más afectado por la competencia que representan en la captación

4 El sector privado con fines de lucro ha logrado, en algunos casos, un éxito razonable en cuanto a matrículas. Se pueden encontrar ejemplos de esta expansión del sector privado con fines de lucro en Brasil, Filipinas, Malasia y Sudáfrica, donde una gran parte del sector privado es con fines de lucro.

de estudiantes y profesorado. Además, las organizaciones con fines de lucro se alejan de manera más marcada de los estereotipos académicos tradicionales. Por el contrario, las generaciones anteriores de instituciones privadas sin fines de lucro tendían a imitar a sus homólogas públicas en términos de organización académica, tipos de programas y estructuras de gobierno.

Esto exacerba la competencia, que se intensifica aún más por la evolución de los patrones de demanda en muchos países. Aunque la educación superior ha experimentado décadas de expansión, impulsada por la expectativa de que proporcionaría importantes beneficios privados y sociales, los patrones observados en varios sistemas maduros sugieren que este crecimiento podría ralentizarse. Esto puede ser aún más visible debido a los cambios en las tendencias demográficas, con un número creciente de países que experimentan transiciones demográficas, como el envejecimiento de la población o la fluctuación de las cohortes de jóvenes, que afectan directamente al número de matrículas y, en consecuencia, a la base de ingresos de las instituciones. Estos cambios demográficos requieren estrategias de adaptación para mantener la captación de estudiantes y garantizar la viabilidad a largo plazo.

La dinámica competitiva del sector de la educación superior aumenta el riesgo de una mayor estratificación en la percepción de la reputación de las organizaciones, lo que también afecta a los patrones de demanda. Con la expansión del acceso a este nivel educativo y el consiguiente aumento de la cohorte de egresados, muchos estudiantes se han centrado cada vez más no solo en ingresar a la educación superior, sino principalmente en el centro y el campo de estudio al que aspiran (Marginson, 2016). Esto ha exacerbado la competencia entre las entidades del sector por atraer estudiantes, especialmente en contextos en los que la demanda se está estabilizando o disminuyendo debido a tendencias demográficas adversas. Esta mayor rivalidad, tanto a nivel local como internacional, intensifica la lucha por estudiantes, profesorado y financiación. Asimismo, la estratificación interna, en la que las instituciones de élite concentran mayores recursos, puede profundizar las disparidades y generar presiones adicionales para que las menos prestigiosas o más recientes mantengan su sostenibilidad financiera.

El análisis de las tendencias demográficas, socioeconómicas y tecnológicas indica claramente que la era del fácil crecimiento de la matriculación ha llegado a su fin en

muchos contextos. Esa competencia es ahora multidimensional: por los estudiantes (tanto nacionales como internacionales), por el profesorado con talento y por la financiación. Aunque estas tendencias, especialmente las demográficas y las del mercado laboral, no son tan fuertes en América Latina como en varios países europeos y norteamericanos, las presiones pueden intensificarse rápidamente en las regiones menos pobladas o en aquellas con mercados más saturados. Esto puede ser especialmente relevante para las instituciones privadas con múltiples unidades mencionadas anteriormente, ya que pueden enfrentarse a contextos competitivos muy diferentes. Independientemente del momento y la intensidad de esos cambios, parece claro que el énfasis futuro debe ponerse en mejorar la reputación y el atractivo de las instituciones para los futuros estudiantes, haciendo mayor hincapié en la calidad, la diferenciación y la innovación, a fin de evitar ser percibidas como instituciones de “segunda opción”.

En general, estas tendencias sugieren que las instituciones privadas de educación superior se enfrentan a importantes retos para su sostenibilidad financiera. En la siguiente sección, examinaremos cómo garantizar la sostenibilidad financiera en la educación superior requiere respuestas organizativas a los cambios en los patrones de demanda, la evolución de los entornos normativos y las implacables presiones de costos. La resiliencia institucional dependerá de la capacidad de adaptarse a estos retos multidimensionales.

Sostenibilidad financiera en la educación superior: desafíos organizacionales para una base de financiación diversificada

Las instituciones privadas de educación superior enfrentan importantes desafíos financieros que requieren enfoques innovadores para generar ingresos y realizar ajustes organizativos estratégicos. Su sostenibilidad económica depende, en gran medida, de la capacidad para diversificar las fuentes de financiamiento y de superar obstáculos tanto internos como externos. En este contexto, las IES han ampliado la búsqueda de recursos más allá de las fuentes públicas tradicionales. Aunque este fenómeno se asocia principalmente con la educación superior pública, también

impacta a las instituciones privadas, ya que incrementa la presión para depender de ingresos no públicos y genera una mayor competencia por estos recursos, debido a que las propias IES públicas recurren cada vez más a ellos para compensar la reducción de los presupuestos estatales.

En el caso de las entidades privadas sin fines de lucro, la supervivencia constituye el principal objetivo operativo. Una vez garantizada su sostenibilidad a largo plazo, resulta necesario atender las expectativas de las distintas partes interesadas. Dado que estos actores pueden tener intereses divergentes, se requiere una estructura de gobernanza eficaz que permita gestionar adecuadamente dichos conflictos. Los objetivos estratégicos se definen a través de este proceso y dependen en gran medida de la composición de los grupos de interés y de los recursos disponibles. Por ejemplo, una organización consolidada, con una base financiera sólida — ya sea mediante donaciones, aportes filantrópicos o matrículas elevadas— y comprometida con múltiples actores, tenderá a priorizar el fortalecimiento de su reputación, en la medida en que este aspecto contribuye a satisfacer las expectativas de la mayoría de ellos.

Para una universidad con dificultades fiscales que necesita cumplir urgentemente con sus obligaciones financieras, garantizar una base fiscal estable sería una prioridad en la agenda de los administradores institucionales y el profesorado. Si esta institución debe reclutar estudiantes de manera competitiva, debe centrar sus energías en diseñar e impartir programas que puedan atraer a más estudiantes. En el caso de que no hubiese presión para matricular estudiantes (porque el Gobierno asigna los estudiantes), los responsables de la toma de decisiones no tendrían ningún incentivo para atraer a más estudiantes y ajustar los programas académicos reasignando los recursos para satisfacer sus necesidades. En tales casos, el único resultado previsible es que la calidad de la educación se verá reducida.

Desafíos culturales para la diversificación de ingresos

A pesar de la urgencia de diversificar los ingresos, las instituciones se enfrentan a varios retos persistentes. Una preocupación importante es la falta de personal calificado o de habilidades especializadas relevantes para la recaudación de fondos, el desarrollo empresarial y la obtención de subvenciones, lo que puede limitar la agilidad institucional. Otro reto importante es una cultura organizativa

poco favorable, que incluye aspectos como la aversión al riesgo, las tradiciones académicas arraigadas y el escepticismo hacia la comercialización, lo que puede obstaculizar los esfuerzos por desarrollar nuevas fuentes de ingresos. Otro reto importante son las normas de evaluación profesional, cuyos incentivos y métricas de rendimiento para el personal (tanto académico como no académico) a menudo no se ajustan a los objetivos de diversificación de los ingresos. Una cuestión importante relacionada tanto con la cultura organizativa como con el sistema de recompensas interno es el peso de la burocracia y la falta de tiempo, ya que las cargas administrativas y las exigencias de rendición de cuentas reducen el tiempo disponible para la actividad empresarial o la participación externa, lo que dificulta la capacidad de las instituciones de educación superior para llevar a cabo con éxito la diversificación de los ingresos. Por último, las culturas nacionales y su impacto en la filantropía también son muy relevantes, ya que el grado de apoyo filantrópico disponible suele reflejar las tradiciones nacionales y las políticas fiscales más amplias, y algunos sistemas están menos acostumbrados a las donaciones privadas para la educación superior.

La mayoría de los estudios indican que el éxito en la captación de recursos alternativos no es sencillo ni accesible para muchas instituciones (Alstete, 2020; Koryakina, 2020). Diversas investigaciones confirman que los resultados a menudo no cumplen las expectativas y que estas nuevas fuentes de financiación suelen concentrarse en un número reducido de organizaciones. Esto sugiere que algunas instituciones son más eficaces a la hora de atraer recursos, ya sea por las características del sistema o por factores internos. Uno de los aspectos destacados en varios estudios es la correlación entre la autonomía institucional y la sostenibilidad financiera, ya que las universidades más autónomas se caracterizan por una mayor capacidad para captar fondos de diversas fuentes. Por lo tanto, las limitaciones derivadas de deficiencias en el marco normativo tienen un impacto negativo en los esfuerzos de las entidades de educación superior privadas por diversificar sus ingresos.

La diversificación de los ingresos exige el desarrollo de nuevas competencias y un cambio en los comportamientos organizacionales, tanto a nivel colectivo como individual, especialmente en el sector público. En este contexto, los centros de educación superior necesitan adoptar una mentalidad más emprendedora,

caracterizada por la creatividad, la innovación, la autosuficiencia y la disposición a asumir riesgos. Aquellas entidades que manifiestan este tipo de comportamiento suelen compartir determinadas cualidades organizativas (Clark, 1998). Cabe destacar que el modelo organizativo emprendedor se basa en el empoderamiento de las personas en todos los niveles de la organización, otorgándoles mayor autonomía y capacidad de acción. No obstante, aunque el enfoque emprendedor presenta similitudes con los modelos empresariales y corporativos, la naturaleza no lucrativa de las instituciones de educación superior exige una adaptación específica, acorde con su misión pública y sus particularidades institucionales.

Los estudios existentes también indican que algunos de los obstáculos más importantes se encuentran dentro de las propias instituciones (Teixeira y Koryakina, 2013; Koryakina, 2020; Alstete, 2020; Drezner y Huehls, 2014). En particular, resulta necesario adaptar la estructura interna y los procesos de toma de decisiones, así como superar la falta de competencias específicas, para desarrollar estrategias eficaces de diversificación de ingresos. Una de las principales dificultades en este ámbito es la percepción generalizada de que las fuentes de financiación competitiva, cada vez más relevantes, son altamente exigentes y, con frecuencia, no cubren los costos asociados. Además, muchas entidades señalan que acceder a este tipo de recursos requiere una inversión considerable de tiempo y el fortalecimiento de capacidades internas, junto con cambios organizativos. Esta situación suele generar cierto grado de frustración, ya que los resultados obtenidos parecen marginales en comparación con los esfuerzos y tensiones que implican para gran parte del sector de la educación superior.

Una de las principales dificultades se relaciona con los sistemas de incentivos vigentes en las instituciones académicas. Muchos proyectos de colaboración entre la universidad y la industria no generan resultados que tradicionalmente se valoren en las evaluaciones de la investigación, lo que puede desincentivar la participación del personal académico al percibirse como un riesgo para el desarrollo de sus carreras. Ante esta situación, las instituciones deben diseñar mecanismos que reconozcan y recompensen adecuadamente este tipo de actividades. Entre las medidas propuestas se incluyen la creación de estructuras profesionales especializadas en transferencia de conocimiento (con sistemas de cualificación y acreditación), el fomento de una cultura más emprendedora entre el personal

universitario y la promoción de intercambios de personal entre organizaciones de investigación y el sector productivo.

En este sentido, y con el objetivo de diversificar su estructura de ingresos, las instituciones de educación superior necesitan llevar a cabo una revisión interna rigurosa y coherente. Este proceso puede abarcar la simplificación de los procedimientos administrativos, la inversión en la formación del personal para el desarrollo de nuevas competencias (como la gestión de proyectos con los sectores público y privado), la creación de unidades dedicadas a la colaboración externa y la adaptación de los sistemas de evaluación del desempeño para reconocer aportes no tradicionales, como el desarrollo tecnológico, la consultoría o el emprendimiento universitario

Desafíos organizacionales en la diversificación de ingresos

Varias de las cuestiones enumeradas anteriormente apuntan a la necesidad de que las entidades de educación superior transformen su cultura y sus procesos organizacionales si desean abordar con éxito los retos asociados a la sostenibilidad financiera. Este proceso también exige encontrar formas adecuadas de gestionar las tensiones internas derivadas de la transformación en curso de los modelos de financiación, sin perder de vista las misiones fundamentales. Por lo tanto, estas organizaciones deben lograr un equilibrio entre las prioridades académicas y las de gestión, garantizando que las exigencias financieras no socaven los valores académicos. Alcanzar este equilibrio requiere coherencia entre las prioridades estratégicas y los mecanismos de sanciones y recompensas, lo que favorece la alineación entre la asignación de recursos y los incentivos profesionales. Asimismo, implica que la definición de prioridades estratégicas fortalezca la eficacia organizacional en lugar de generar tensiones y contradicciones.

La cultura organizacional influye profundamente en la respuesta de una universidad privada a las presiones financieras. En muchas instituciones de educación superior privadas, la resistencia arraigada a las actividades empresariales o la preferencia por los modelos tradicionales de enseñanza y matrícula generan aversión al riesgo y socavan la innovación en materia de ingresos. Incluso cuando los dirigentes promueven la diversificación, la cultura general (definida por valores, normas informales y jerarquías arraigadas) puede disuadir al personal de emprender iniciativas no tradicionales. En las instituciones privadas exitosas, la

promoción de una cultura institucional que reconozca las realidades del mercado, recompense la innovación y apoye la toma de decisiones colaborativa tiene más probabilidades de lograr un cambio sostenible.

Este déficit no solo obstaculiza su capacidad de innovar, sino que también conduce a un uso ineficiente de los recursos y a la pérdida de oportunidades de colaboración. Además, la inversión limitada en el desarrollo y la formación del personal agrava aún más la brecha de habilidades, lo que dificulta los esfuerzos por construir carteras financieras sostenibles y diversificadas. Para abordar con éxito estas cuestiones se requiere una cultura organizativa que valore la innovación, la colaboración y la adaptabilidad, fomentando así respuestas proactivas a la presión financiera. Esto también puede incluir la colaboración con otras instituciones y organizaciones a través de consorcios que puedan aportar nuevos recursos y conocimientos organizativos, así como mitigar los riesgos.

Una estrategia de sostenibilidad financiera basada en la gestión de fuentes de financiación diversificadas requiere un compromiso sostenido y persistente con las partes interesadas externas. Esto significa que el cultivo activo de antiguos alumnos, socios comerciales y partes interesadas de la comunidad amplía la base de apoyo. No obstante, para ser eficaz, la universidad debe ser percibida como un socio creíble. Las partes interesadas deben considerar que la institución es eficaz y relevante, lo que se ve reforzado por resultados tangibles y el impacto social.

Otra característica común es un enfoque que combina la profesionalización y la persistencia al abordar los retos asociados con la sostenibilidad financiera. Esto requiere contar con conocimientos especializados en áreas clave, junto con un esfuerzo continuo, ambos elementos esenciales para una recaudación de fondos competitiva y el desarrollo empresarial. Las entidades privadas de educación superior se enfrentan con frecuencia a dificultades relacionadas con el personal, como la escasez de talento humano con experiencia en planificación financiera, generación de ingresos alternativos, vinculación con donantes y proyectos empresariales. Muchas de ellas carecen de acceso a profesionales capacitados para impulsar nuevos modelos de negocio o gestionar flujos de ingresos complejos derivados de la consultoría, la investigación, la comercialización o la educación digital.

Otro factor clave para gestionar con éxito las cuestiones financieras es la comunicación eficaz, tanto interna como externa. Las fallas de comunicación

dentro de las universidades privadas, tanto entre facultades o departamentos (horizontal) como entre la administración y las unidades académicas (vertical), son comunes y perjudiciales. Estas cuestiones dificultan la colaboración en iniciativas generadoras de ingresos y obstaculizan el libre flujo de datos financieros críticos. En las instituciones privadas, la urgencia de adaptarse a las condiciones del mercado y diversificar la financiación significa que los departamentos y los directivos deben alinearse rápidamente; sin embargo, a menudo carecen de sistemas de comunicación integrados. Las ineficiencias en la comunicación dan lugar a la duplicación de esfuerzos, la mala asignación de recursos y la ralentización de la implementación de proyectos estratégicos de ingresos.

La diversificación de los ingresos en las instituciones privadas depende cada vez más de las decisiones basadas en datos relativas a las actividades de la “tercera vía” (por ejemplo, consultoría, formación de ejecutivos, asociaciones industriales). Sin embargo, muchas universidades carecen de mecanismos sólidos para recopilar y compartir sistemáticamente datos sobre el rendimiento y el impacto de estas iniciativas. Las malas prácticas de recopilación de información dificultan la planificación basada en datos, disminuyen la transparencia y comprometen la capacidad de la institución para realizar un seguimiento de los progresos o compararse con otras organizaciones similares. A su vez, esto dificulta que las instituciones de educación superior privadas puedan demostrar el valor y la sostenibilidad de las fuentes de ingresos alternativas a las partes interesadas o a los posibles inversionistas.

Equilibrio entre las prioridades académicas y de gestión

La presión para buscar activamente fuentes alternativas de financiación ha fomentado un clima más competitivo en la educación superior, estimulando una importante competencia entre instituciones y dentro de ellas. Las universidades también están estimulando y, a menudo, recompensando a los miembros individuales y a los departamentos por su compromiso con esos objetivos, lo que introduce una competencia interna cada vez mayor. Este entorno crea tensiones porque no todas las instituciones, departamentos e individuos pueden responder a esas presiones competitivas de la misma manera. A nivel institucional, muchos centros de educación superior se dan cuenta de que no podrán competir

eficazmente en todas las áreas y tienden a priorizar sus áreas de investigación, a menudo en función de su visibilidad y ventaja financiera competitiva. Esto también puede estimular cierta cooperación interinstitucional para crear una masa crítica, especialmente en áreas de investigación más costosas.

Sin embargo, las universidades también sienten la necesidad de equilibrar esas tendencias competitivas para mantener sus niveles de cohesión interna. Por ejemplo, pueden utilizar subvenciones cruzadas entre las áreas que tienen más éxito en la obtención de financiación adicional y las que tienen menos éxito. También pueden utilizar parte de la financiación adicional para la promoción de proyectos interdisciplinarios e interinstitucionales, que a menudo reciben menos atención debido al entorno competitivo imperante y a las complejidades adicionales que implica el desarrollo exitoso de esos proyectos. Las instituciones también temen el impacto potencial que este entorno competitivo puede tener en el grado de colaboración interna y en la disposición de los académicos a participar en determinadas actividades que pueden no parecer muy atractivas.

Varios observadores también han argumentado que el estímulo hacia una mayor capacidad de respuesta a las necesidades y demandas externas podría llevar a algunas instituciones a desarrollar un sesgo hacia estrategias a corto plazo. Este énfasis en un enfoque empresarial podría ser perjudicial para algunos valores académicos (Bok, 2003). En el caso de las políticas de matrícula, la reducción de los criterios de admisión para dar cabida a un mayor número de estudiantes que pagan tasas de ingreso puede socavar los estándares académicos y la calidad de la educación. Del mismo modo, la investigación comercial puede desviar a algunos investigadores de la exploración de problemas más interesantes e intelectualmente desafiantes, reduciendo así la calidad y la proporción de la investigación básica (Slaughter y Leslie, 1997). Otro peligro es el secretismo de los resultados de la investigación. La comunidad de académicos, que comparte libremente sus ideas y materiales en una búsqueda común del conocimiento, puede verse comprometida por los requisitos de las empresas comerciales de mantener cualquier resultado valioso alejado de la competencia (Geiger y Sá, 2008).

La tendencia a concebir a las instituciones de educación superior como organizaciones cuasi económicas orientadas a la captación de múltiples fuentes de financiación ha desplazado la comprensión de su naturaleza como un tipo

particular de organización económica (Winston, 1999). Sin embargo, la educación superior es algo más que una simple organización: las universidades son, ante todo, instituciones con una misión propia y un propósito social, y no meras entidades organizativas, aunque ambos términos se utilicen con frecuencia de manera indistinta y, en los últimos años, haya predominado esta última acepción (Gumport, 2001). Este énfasis organizacional tiende a simplificar en exceso la complejidad y el papel social de la educación superior, al restar importancia a elementos como la historia, la tradición, las normas y la dependencia de las trayectorias institucionales. En consecuencia, los cambios en el lenguaje utilizado para referirse a la educación superior no solo reflejan transformaciones relevantes en las percepciones políticas y sociales, sino que también contribuyen a reforzar una visión más restrictiva de su alcance, legitimidad y sostenibilidad como institución social fundamental.

El equilibrio entre las prioridades académicas y las de gestión o financieras es especialmente difícil en la educación superior debido a las peculiaridades de las instituciones desde el punto de vista organizativo. Los modelos de liderazgo difuso y colegiado que suelen prevalecer en la educación superior plantean retos únicos para impulsar el cambio organizacional. Aunque las entidades privadas tienden a tener más autonomía en su toma de decisiones y una estructura interna más racionalizada, también se ven influenciadas por la cultura institucional que prevalece en todo el sector. Por lo tanto, los cambios destinados a promover la sostenibilidad financiera deben estar respaldados por un enfoque de liderazgo que comprenda las especificidades de los centros de educación superior y la identidad y cultura únicas de su propia institución. Esto también es crucial para mantener la cohesión interna y la unidad entre los diversos campos, actividades y misiones de la universidad, que son esenciales tanto para su moral interna como para su reputación externa.

Las instituciones de educación superior privadas se enfrentan a una presión creciente para fortalecer y diversificar sus fuentes de ingresos, al tiempo que deben mantener un compromiso coherente y sostenido con su misión a largo plazo. Este equilibrio resulta fundamental incluso desde una perspectiva de gestión, ya que difícilmente una organización puede sostenerse si se limita a responder a incentivos y presiones de corto plazo, perdiendo de vista sus objetivos estratégicos.

En este sentido, toda estrategia eficaz de diversificación debe ser sostenible no solo desde el punto de vista financiero, sino también en su contribución al fortalecimiento de la capacidad institucional para generar y difundir conocimiento relevante. No obstante, la búsqueda de la sostenibilidad financiera plantea desafíos significativos debido a la complejidad de la planificación estratégica y presupuestaria, especialmente cuando se depende de múltiples fuentes de ingresos volátiles e impredecibles, lo que exige nuevos enfoques de gestión del riesgo y previsión financiera.

Las instituciones que logran afrontar con éxito estos retos suelen compartir ciertas características, entre las que destaca la calidad y eficacia en el cumplimiento de sus misiones fundamentales. La excelencia sostenida en la docencia, la investigación y los servicios refuerza el atractivo institucional para estudiantes, financiadores y donantes. Por el contrario, cuando las estrategias orientadas a la sostenibilidad financiera afectan negativamente a estas funciones esenciales, pueden comprometer la viabilidad a largo plazo de la institución, pese a eventuales beneficios a corto plazo. Este riesgo se intensifica en contextos organizativos marcados por la volatilidad, como fluctuaciones en la matrícula, ingresos inciertos y cambios en las políticas públicas, así como por factores internos como la rotación en el liderazgo, la falta de claridad estratégica o la inseguridad laboral del personal.

Estas condiciones tienden a fomentar la aversión al riesgo y la desmotivación, lo que limita el aprendizaje organizativo y la disposición a emprender proyectos ambiciosos de diversificación a largo plazo. En entornos dominados por la incertidumbre, el personal académico y administrativo suele mostrarse menos dispuesto a asumir riesgos, colaborar entre unidades o invertir esfuerzos en iniciativas generadoras de ingresos más allá de las matrículas. Frente a ello, resulta imprescindible un liderazgo institucional capaz de articular una visión estratégica clara, movilizar a los equipos e integrar la diversificación financiera dentro de las misiones fundamentales, de modo que estas se vean reforzadas y no erosionadas. En consecuencia, la sostenibilidad a largo plazo depende en gran medida de una dirección estratégica sólida y de una participación externa bien articulada.

Asimismo, el liderazgo institucional debe poseer la capacidad de equilibrar múltiples misiones, evitando que los esfuerzos de expansión o diversificación deriven en una fragmentación o desviación del propósito institucional. Aunque

la orientación hacia la misión se reivindica con frecuencia, su implementación efectiva resulta compleja, ya que las universidades deben conciliar ambiciones vinculadas a la reputación con objetivos más amplios de desarrollo que configuran su identidad estratégica y orientan un crecimiento sostenible. Alcanzar los objetivos financieros, por tanto, no implica únicamente identificar oportunidades externas, sino también impulsar transformaciones internas que afecten a la estructura organizativa, al personal y a la cultura institucional.

En síntesis, las instituciones de educación superior privadas enfrentan limitaciones internas específicas que condicionan su sostenibilidad financiera y la diversificación de ingresos, como la escasez de competencias especializadas, deficiencias en la comunicación interna, falta de información de mercado, culturas organizativas adversas al riesgo y una persistente inseguridad institucional. Superar estas barreras requiere inversiones estratégicas en el desarrollo del personal, la modernización de los sistemas de comunicación, la generación y uso sistemático de datos fiables y la promoción de un cambio cultural deliberado que facilite enfoques innovadores y sensibles al mercado. En este contexto, los desafíos actuales de financiación demandan la combinación de iniciativa emprendedora, adaptabilidad organizativa y visión estratégica, con el fin de asegurar la viabilidad financiera futura sin comprometer los valores académicos ni la misión social de la educación superior.

Conclusión

Aunque la educación superior privada tiene una trayectoria histórica relevante, hasta hace poco su peso era relativamente marginal en muchos sistemas de educación superior. No obstante, en las últimas décadas esta situación ha cambiado de manera significativa, principalmente como resultado de la expansión masiva y sostenida de la educación superior a escala global. En numerosos contextos, el fortalecimiento del sector privado se ha consolidado como una alternativa de política pública frente a un sector estatal frecuentemente sobrecargado. Si bien en algunos casos se interpretó como un fenómeno transitorio, la evidencia disponible indica que la educación superior privada se está configurando como un componente permanente del panorama educativo. Para que esta consolidación

sea viable, tanto los marcos regulatorios como las prácticas institucionales deben orientarse mediante estrategias adecuadas.

Gran parte del crecimiento reciente de la educación superior privada ha respondido a un modelo de absorción de la demanda. Sin embargo, en aquellos sistemas donde el sector privado emerge tras la consolidación del proceso de masificación, este enfoque resulta poco plausible como estrategia de desarrollo. En estos contextos, las universidades privadas tienden a especializarse en nichos específicos y a ofrecer alternativas diferenciadas frente a la educación superior masiva, en lugar de complementarla o reforzarla. Esta diferenciación suele manifestarse en el tipo de programas ofrecidos o en los métodos de enseñanza empleados. En consecuencia, las instituciones privadas deben posicionarse como una opción educativa con valor propio, y no como una alternativa residual para quienes no acceden al sistema público.

La consolidación del sector privado y su búsqueda de sostenibilidad se vinculan con otra fuente relevante de diferenciación: un compromiso más sólido con la investigación. Aunque no resulta viable ni necesariamente deseable que la mayoría de las instituciones privadas reproduzcan las estrategias de investigación de las universidades públicas, sí es fundamental que incrementen su participación en estas actividades. Ello contribuye tanto al fortalecimiento de la calidad académica como a la diversificación de las fuentes de financiación y al desarrollo de alianzas con actores externos. Un número creciente de instituciones privadas reconoce que la ausencia de investigación puede afectar su legitimidad académica, lo que las ha llevado a promover una mayor cualificación de su personal docente, ampliar sus centros de investigación y desarrollar programas de posgrado.

Para afrontar estos desafíos, las instituciones de educación superior deben concentrarse en un conjunto limitado de objetivos estratégicos. A partir del análisis desarrollado, se destacan los siguientes:

- a) Priorizar una estrategia centrada en el desarrollo de la calidad por encima de la expansión cuantitativa.
- b) Fortalecer la oferta educativa poniendo el énfasis en la calidad (en lugar de la mera absorción de la demanda), la diferenciación (en lugar de la imitación de competidores) y la innovación, tanto en las modalidades de enseñanza como en los contenidos.

- c) Ampliar la misión institucional mediante la adopción selectiva de actividades de investigación y educación de posgrado, identificando aquellas áreas en las que sea posible alcanzar altos estándares de calidad y constituirse en un socio atractivo para organizaciones académicas y no académicas.
- d) Reforzar las alianzas con actores externos alineados con las prioridades definidas en educación e investigación (educación continua, consultoría, proyectos con la industria y filantropía), con el fin de mejorar la reputación institucional y generar ingresos adicionales.
- e) Invertir en la cualificación y motivación del capital humano, promoviendo el desarrollo del personal en las misiones de docencia e investigación, fortaleciendo las actividades de apoyo (como las unidades de innovación pedagógica y curricular, la gestión de proyectos y la innovación) y revisando los sistemas de incentivos para alinearlos con los objetivos estratégicos.
- f) Diseñar estrategias orientadas a la solidez y diversificación financiera, en coherencia con la misión institucional, asegurando que estas la refuercen.
- g) Evitar la dispersión excesiva en nuevas iniciativas mediante el establecimiento de prioridades claras, así como de etapas, responsabilidades y recursos bien definidos.

Estas transformaciones plantean importantes retos institucionales y exigen una atención particular a las dimensiones organizativas y de gestión del personal. Aunque las limitaciones financieras pueden ser significativas, las universidades deben equilibrar las necesidades inmediatas con la sostenibilidad a largo plazo. Ello implica fortalecer las competencias y el compromiso del personal académico y técnico, tanto para responder a las transformaciones académicas en curso como para implementar estrategias efectivas de diversificación financiera. Asimismo, resulta imprescindible contar con un cuerpo técnico cualificado que apoye al liderazgo y al personal académico en el fortalecimiento de la reputación institucional, que contribuya a que la institución sea más atractiva para estudiantes, financiadores y otros actores externos.

Referencias

- Alstete, J. W. (2020). Revenue generation in higher education institutions. En P. N. Teixeira & J. C. Shin (Eds.), *The international encyclopedia of higher education systems and institutions*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_536
- Altbach, P., & Balán, J. (2004). *World-class worldwide: Transforming research universities in Asia and Latin America*. Johns Hopkins University Press.
- Altbach, P. G. (Ed.). (1999). *Private Prometheus: Private higher education and development in the 21st century*. Greenwood Publishing.
- Aoun, J. (2018). *Robot-proof: Higher education in the age of artificial intelligence*. MIT Press.
- Archibald, R. B., & Feldman, D. H. (2010). *Why does college cost so much?* Oxford University Press.
- Autor, D. (2019). Work of the past, work of the future. *American Economic Review: AEA Papers and Proceedings*, 109, 1–32.
- Barr, N. (2011). *Economics of the welfare state* (5.ª ed.). Oxford University Press.
- Barr, N., & Crawford, I. (2005). *Financing higher education: Answers from the UK*. Routledge.
- Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace*. Princeton University Press.
- Brynjolfsson, E., Li, D., & Raymond, L. (2025). Generative AI at work. *The Quarterly Journal of Economics*, 140(2), 889–942.
- Callender, C. (2006). Access to higher education in Britain: The impact of tuition fees and financial assistance. In P. Teixeira, D. B. Johnstone, M. J. Rosa, & J. J. Vossensteyn (Eds.), *A fairer deal? Cost-sharing and accessibility in Western higher education*. Springer.
- Chapman, B., & Doan, D. (2019). Financing higher education: Concepts, empirical methods, and international policy reforms. *Economics of Education Review*, 71, 1–6.
- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Pergamon.
- Dill, D. D., & Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy. *Higher Education*, 49(4), 495–533.

- Drezner, N. D., & Huehls, F. (2014). *Fundraising and institutional advancement: Theory, practice, and new paradigms*. Routledge.
- Fanelli, A. G. (2020). Public funding in Latin America. En J. C. Shin & P. Teixeira (Eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Springer.
- Felten, E. W., Raj, M., & Seamans, R. (2023). *Occupational heterogeneity in exposure to generative AI*. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=4414065>
- Fincher, M., & Katsinas, S. (2017). Testing the limits of price elasticity. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(1), 31–39.
- Geiger, R. (1986). *Private sectors in higher education*. University of Michigan Press.
- Geiger, R. L., & Sá, C. M. (2008). *Tapping the riches of science*. Harvard University Press.
- Geiger, R. (2004). *Knowledge and money*. Stanford University Press.
- Getz, M., & Siegfried, J. (1991). Costs and productivity in American colleges and universities. En C. Clotfelter, R. Ehrenberg, M. Getz, & J. Siegfried (Eds.), *Economic challenges in higher education* (pp. 286–331). University of Chicago Press.
- Goldin, C., & Katz, L. (2008). *The race between education and technology*. MIT Press.
- Gumport, P. (2001). Built to serve. In P. Altbach, P. Gumport, & B. Johnstone (Eds.), *In defense of American higher education* (pp. 85–109). Johns Hopkins University Press.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2015). *The knowledge capital of nations*. MIT Press.
- Herbst, M. (2006). *Financing public universities*. Springer.
- Huisman, J., & Currie, J. (2004). Accountability in higher education. *Higher Education*, 48, 529–551.
- Johnstone, B., & Marcucci, P. (2010). *Financing higher education worldwide*. Johns Hopkins University Press.
- Jongbloed, B. (2020). Formula funding in higher education. En P. Teixeira & J. C. Shin (Eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Springer.
- Kaiser, F., Vossensteyn, H., & Koelman, J. (2001). *Public funding of higher education*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Kinser, K. (2020). For-profit higher education. En P. Teixeira & J. C. Shin (Eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Springer.

- Koryakina, T. (2020). Revenue diversification in higher education. En P. N. Teixeira & J. C. Shin (Eds.), *The international encyclopedia of higher education systems and institutions*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_67
- Le Grand, J. (2006). *Motivation, agency, and public policy*. Oxford University Press.
- Levy, D. (2020). Private higher education. En P. N. Teixeira & J. C. Shin (Eds.), *The international encyclopedia of higher education systems and institutions*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_28
- Levy, D. C. (1986). *Higher education and the state in Latin America*. University of Chicago Press.
- Levy, D. C. (1996). *Building the third sector*. University of Pittsburgh Press.
- Levy, D. C. (2002). Unanticipated development. *PROPHE Working Paper No. 1*.
- Levy, D. C. (2006). An introductory global overview. *PROPHE Working Paper No. 7*.
- Looney, A., & Yannelis, C. (2018). *Borrowers with large balances*. Brookings Institution.
- Marginson, S. (2016). Worldwide trend toward higher participation. *Higher Education*, 72, 413–434.
- Meek, V. L., Goedegebuure, L., Kivinen, O., & Rinne, R. (Eds.). (1996). *The mockers and the mocked*. Pergamon.
- Morphew, C., & Eckel, P. (Eds.). (2009). *Privatizing the public university*. Johns Hopkins University Press.
- Morrison, C., & Murtin, F. (2009). Century of education. *Journal of Human Capital*, 3(1), 1–42.
- Neave, G. (2012). *The evaluative state*. Palgrave Macmillan.
- Neave, G., & Van Vught, F. (Eds.). (1994). *Government and higher education relationships across three continents*. Pergamon.
- Palfreyman, D., & Tapper, T. (Eds.). (2009). *Structuring mass higher education*. Routledge.
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2011). *Public management reform*. Oxford University Press.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2018). Returns to investment in education. *Education Economics*, 26(5), 445–458.
- Regini, M. (2011). *European universities and the challenge of the market*. Edward Elgar.
- Skolnik, M. L. (2020). Financial sustainability in higher education. In J. C. Shin & P. Teixeira (Eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Springer.
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism*. Johns Hopkins University Press.

- Stensaker, B., & Harvey, L. (Eds.). (2011). *Accountability in higher education*. Routledge.
- Teichler, U. (1988). *Changing patterns of the higher education system*. Jessica Kingsley.
- Teixeira, P. (2016). Private higher education. En: *Rethinking the public-private mix in higher education* (pp. 3–19). Sense.
- Teixeira, P. (2009). Economic imperialism and the ivory tower. In J. Huisman, B. Stensaker, & B. M. Kehm (Eds.), *The European higher education area* (pp. 43–60). Sense.
- Teixeira, P., & Koryakina, T. (2013). Funding reforms and revenue diversification. *Studies in Higher Education*, 38(2), 174–191.
- Teixeira, P., Biscaia, R., Rocha, V., & Cardoso, M. F. (2016a). What role for private higher education in Europe. En M. Shah & C. S. Nair (Eds.), *A global perspective on private higher education*. Elsevier.
- Teixeira, P., Rocha, V., Biscaia, R., & Cardoso, M. F. (2014). Policy changes. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 7, 271–288.
- Teixeira, P., Kim, S., Zulfiqar, G., & Landoni, P. (2016b). *The changing public-private mix in higher education*. Sense.
- Teixeira, P., Dill, D., Jongbloed, B., & Amaral, A. (Eds.). (2004). *Reality or rhetoric?* Kluwer.
- Teixeira, P., Johnstone, D. B., Rosa, M. J., & Vossensteyn, J. J. (2006). *A fairer deal?* Springer.
- Toutkoushian, R. K., & Lee, J. C. (2018). Revisiting economies of scale. En M. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 371–416). Springer.
- Van Vught, F. (Ed.). (1989). *Governmental strategies and innovations in higher education*. Jessica Kingsley.
- Weisbrod, B., Ballou, J., & Asch, E. (2008). *Mission and money*. Cambridge University Press.
- Wells, P. J., Sadlak, J., & Vlăsceanu, L. (Eds.). (2007). *The rising role and relevance of private higher education in Europe*. UNESCO-CEPES.
- Winston, G. C. (1999). Subsidies, hierarchy and peers. *Journal of Economic Perspectives*, 13(1), 13–36.

Aprendizajes con calidad y flexibilidad en la educación superior

Josep M. Duart
Universitat Oberta de Catalunya

Resumen

La educación superior se enfrenta hoy a transformaciones profundas como resultado de la creciente digitalización, internacionalización y diversidad del estudiantado. Las acepciones tradicionalmente aceptadas de calidad y de flexibilidad en educación deben comprenderse actualmente como dimensiones interdependientes que orientan la construcción de una educación pertinente y relevante. En este capítulo se examinan los enfoques contemporáneos de la calidad educativa (mejora continua, autorregulación y cultura de la calidad) y se argumenta el valor del enfoque por competencias en el contexto actual. Asimismo, se profundiza en las dimensiones de la flexibilidad y en su diálogo con el aseguramiento de la calidad. A partir de un análisis narrativo con apoyo documental reciente, se presentan ejemplos de éxito institucionales como los de la Universitat Oberta de Catalunya, el Tecnológico de Monterrey, la Open University del Reino Unido, así como un breve estudio del caso de la Universidad Cooperativa de Colombia. Se discute el papel de las tecnologías emergentes (analítica del aprendizaje e inteligencia artificial) y se proyectan tendencias hacia 2030.

Palabras clave: calidad educativa, flexibilidad, educación superior; competencias; microcredenciales; aprendizaje a lo largo de la vida; analítica del aprendizaje; inteligencia artificial.

Abstract

Higher education is currently facing profound transformations as a result of increasing digitalization, internationalization, and student diversity. Traditionally accepted meanings of quality and flexibility in education must now be understood as interdependent dimensions that guide the construction of relevant and meaningful education. This chapter examines contemporary approaches to educational quality (continuous improvement, self-regulation, and quality culture) and argues for the value of the competency-based approach in the current context. It also explores in depth the dimensions of flexibility and their interaction with quality assurance. Based on a narrative analysis supported by recent documentary sources, the chapter presents examples of institutional success, such as the UOC, Tecnológico de Monterrey, the Open University of the United Kingdom, as well as a brief case study of the Universidad Cooperativa de Colombia (UCC). The role of emerging technologies (learning analytics and artificial intelligence) is discussed, and trends toward 2030 are projected.

Keywords: Educational quality, flexibility, higher education, competencies, microcredentials, lifelong learning, learning analytics, artificial intelligence.

Cómo citar este capítulo / How to cite this chapter

Duart, J. M. (2026). Aprendizajes con calidad y flexibilidad en la educación superior. En: M. A. Rojas Olarte y J. A. Pacheco Martínez (Eds.), *Horizonte. Perspectivas globales sobre educación superior* (pp. 107-134). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/9789587605921>

Introducción

La diversidad de los perfiles de los estudiantes y el crecimiento de las vías de acceso a la universidad, así como la presión por la pertinencia social de los programas académicos y el fomento de la innovación educativa —a menudo, instrumentalizado mediante el uso intensivo de la tecnología— han reconfigurado las prioridades en la educación superior y las estrategias de las instituciones educativas a lo largo de las últimas décadas. El resultado de esta reconfiguración y de los cambios en los escenarios institucionales ha comportado una creciente tensión en determinados ámbitos universitarios, que se refleja en la reconsideración de los conceptos tradicionales de flexibilidad —entendida como la capacidad de personalizar trayectorias y ritmos de aprendizaje— y de calidad —concebida como garantía de estándares, muchas veces excesivamente regulados—. La solución a esta tensión, a nuestro entender, surge cuando docentes, discentes y comunidad educativa aceptan la evidencia del cambio y de la transformación de los conceptos mencionados y valoran que la flexibilidad ya es una característica de la educación universitaria y que las trayectorias de los estudiantes de hoy son siempre personales y, frecuentemente, complejas; así como aceptar que la calidad ya no reside en el cumplimiento de unos estándares, sino en la consecución de logros de aprendizaje por parte de los estudiantes, establecidos por la institución a través de su propuesta de valor. Si aceptamos y trabajamos a partir de estos cambios conceptuales, entenderemos que las instituciones de educación superior deben centrarse en la consecución de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, que solo pueden alcanzarse con flexibilidad y calidad asegurada en el análisis del impacto de esos resultados de aprendizaje en las personas y en la sociedad.

Varios estudios ya muestran la transformación de los conceptos mencionados y la importancia de la relación entre flexibilidad y calidad educativa. Por ejemplo, el estudio de Ruiz de la Torre (2020) presenta evidencias de la apropiación de dinámicas de flexibilidad curricular en México y un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021) revela que las políticas internacionales ya apuntan a un enfoque integrador de los vectores mencionados (flexibilidad y calidad), los cuales se potencian y complementan de manera evidente. La flexibilidad sin calidad resulta siempre precaria y la calidad sin flexibilidad es excluyente. La intención de este capítulo es

proponer una lectura articulada y un análisis de las dimensiones de flexibilidad y calidad, así como ofrecer orientaciones para su implementación institucional, con atención a experiencias contrastadas en contextos latinoamericanos y europeos.

Calidad en la educación superior: evolución, dimensiones y conceptos clave

El concepto de *calidad en la educación superior* es inherentemente polisémico y complejo. Esto se debe a que el concepto de calidad se nutre de múltiples aproximaciones teóricas, políticas, así como de diferentes enfoques e implementaciones institucionales. A lo largo de las últimas décadas, hemos observado una evolución en el foco del concepto de calidad en la educación, y más en concreto en la educación superior. Hemos transitado de una concepción centrada en el control de los procesos docentes e institucionales, a otra centrada en enfoques orientados a los resultados de aprendizaje, al desarrollo de competencias y al impacto social (por ejemplo, en términos de pertinencia educativa, empleabilidad o contribución al bien común). Esta transformación, que se ha llevado a cabo con ciertas resistencias, se sustenta en las fundamentaciones de recientes estudios sobre aseguramiento de la calidad en Europa, que señalan una creciente insistencia en la existencia de evidencias de calidad académica externas (como evaluaciones o autoevaluaciones institucionales y acreditaciones), así como de la relevancia y necesidad de la evaluación interna, orientada al análisis de los procesos de aprendizaje y sus actores principales (Kohoutek, 2025).

Este cambio de enfoque en la aplicación del concepto de calidad ha comportado identificar, al menos, tres dimensiones necesarias e inseparables para abordarla en la educación superior. En primer lugar, la dimensión de *mejora continuada* de los procesos académicos e institucionales. La entendemos como la capacidad institucional de revisar, adaptar y optimizar sus métodos, estructuras y estrategias de enseñanza, evaluación y gestión. En segundo lugar, está la dimensión de la *calidad como proceso de autorregulación institucional, docente y discente*, es decir, de valoración del grado de autonomía, responsabilidad y capacidad de autoevaluación con el que cuentan los actores implicados para regular sus propias prácticas, tomar decisiones, corregir desviaciones y asumir estándares de calidad. Y, en tercer lugar,

está la dimensión del *trabajo para la instalación de una cultura de la calidad*, es decir, el establecimiento de un marco compartido de valores, compromisos, prácticas y mentalidades que integra la calidad como parte del “modo de ser” institucional; más allá de cumplir con exigencias externas o regulatorias.

En relación con las dimensiones de calidad mencionadas, son interesantes los resultados del estudio de la European University Association (EUA), titulado *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach* (2025), en el que se revisan buenas prácticas y principios para desarrollar y arraigar una cultura interna de calidad en más de 130 instituciones europeas. Este estudio confirma que la autonomía institucional se correlaciona de forma directa con la existencia de una mayor madurez en cultura de calidad institucional. Y cuanto al seguimiento institucional a los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, es interesante analizar la propuesta concreta de escalas estandarizadas para hacer seguimiento a resultados de aprendizaje que nos proponen Nguyen y Bui (2025). Estos autores concluyen que la mejora continua en las instituciones de educación superior necesita la recolección sistemática de datos fiables y sistemáticos.

La calidad académica no debe perseguir la uniformidad académica o el mimetismo estricto con las características de otras prácticas educativas o sistemas institucionales, ya que siempre depende de su contexto, de las características de los estudiantes, de los profesores y de la institución educativa. Por ello, y de acuerdo con los principios mencionados, la calidad educativa debe incorporar como característica integradora e imprescindible la flexibilidad —en concreto, la flexibilidad curricular, evaluativa y metodológica—. La literatura reciente sobre el tema nos muestra que dicha flexibilidad favorece la adaptación frente a contextos diversos, facilita la autorregulación docente y discente, y fortalece la cultura de calidad al permitir reconocer particularidades institucionales. Estudios como el de El Galad (2024) muestran que estudiantes y docentes valoran opciones flexibles en plazos, modalidades de evaluación y ponderación, como medio de hacer la educación más equitativa y ajustada a sus necesidades.

Los Estándares y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad (ESG, por sus siglas en inglés) en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) continúan siendo un referente fundamental para el aseguramiento interno y externo de calidad, pues hacen hincapié en principios como la responsabilidad institucional,

la diversidad, la participación de los actores y el enfoque en la mejora. Estudios más recientes, como el *Quality Assurance Fit for the Future* (2023-2024) analizan cómo las instituciones de educación superior en el Espacio Europeo de Educación Superior EEES perciben las prácticas de aseguramiento de la calidad interna y externa, evaluando si los ESG son aptos para abordar nuevos desafíos. Los resultados de este estudio evidencian que su efectividad depende de la capacidad institucional de adaptación al contexto, de contar con datos y mecanismos de seguimiento, y de fomentar una cultura interna de calidad (EUA, 2024).

Para concretar académicamente los conceptos mencionados hasta ahora, necesitamos la existencia y adopción de modelos educativos institucionales; por ello, y desde la teoría y la práctica pedagógica, la alineación constructivista (Biggs y Tang, 2011) y la taxonomía SOLO, adoptada por muchas instituciones de educación superior, entre ellas la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), nos permiten trabajar de forma ordenada y consciente la coherencia curricular y evaluación de los aprendizajes, basada en evidencias, al tiempo que habilitan la trazabilidad de la progresión cognitiva a través de la recolección y análisis de los datos del proceso y los resultados finales.

La tabla 1 nos muestra la definición de algunos conceptos clave relacionados con la calidad y la flexibilidad, como la pertinencia, la relevancia, la equidad y la calidad, y sugiere algunos indicadores de medición para la evaluación de su trabajo y consecución.

Tabla 1. Distinción operativa entre pertinencia y relevancia con indicadores de seguimiento

Concepto	Definición	Indicadores sugeridos
Pertinencia	Adecuación de la oferta al entorno socioproductivo y cultural.	Consulta a empleadores; análisis regional; actualización curricular.
Relevancia	Impacto del aprendizaje en vida profesional y social del egresado.	Inserción laboral; empleabilidad; impacto en comunidad.
Equidad	Acceso, permanencia y logro de perfiles diversos.	Brechas por edad, género, territorio; retención; éxito académico.

Fuente: elaboración propia a partir de Harvey y Green (1993) y marcos ESG (ENQA, 2015).

En la actualidad, la calidad universitaria no puede entenderse sin incorporar la flexibilidad curricular como estrategia que garantice la pertinencia, la relevancia y la equidad de los procesos formativos. La *pertinencia* se refleja en la adecuación de la oferta académica a las necesidades del contexto socioproductivo y cultural. Por ello, mecanismos como la consulta a empleadores, el análisis regional y la actualización curricular permanente se convierten en esenciales. La *relevancia*, por su parte, se vincula con el impacto que los aprendizajes tienen en la vida profesional y social de los egresados, medido a través de la inserción laboral, la empleabilidad y la contribución comunitaria. Y la *equidad* introduce el reto de garantizar el acceso, la permanencia y el éxito de perfiles diversos, lo que exige un seguimiento de las brechas por edad, género o territorio, así como la atención a la retención y al éxito académico.

En conjunto, estos tres conceptos clave (pertinencia, relevancia y equidad) articulan una visión de la calidad universitaria que trasciende el cumplimiento normativo y sitúa la flexibilidad curricular como condición indispensable para adaptarse a contextos cambiantes, reconocer la diversidad del estudiantado y consolidar una cultura institucional orientada a la mejora continua y al impacto social.

Flexibilidad educativa y aseguramiento de la calidad: dimensiones, inclusión y aprendizaje a lo largo de la vida

El concepto *flexibilidad educativa* —entendido como condición indispensable para la pertinencia y la equidad en la educación superior— también puede analizarse desde múltiples dimensiones. De acuerdo con el tradicional estudio de Collis y Moonen (2001), la flexibilidad se expresa y se concreta en la práctica educativa y en los modelos institucionales a través de lo curricular, lo metodológico, lo tecnológico y lo temporal. Tales dimensiones configuran un marco integral académico propicio para responder a la diversidad estudiantil (tabla 2). En el plano curricular, la modularidad de los programas, así como la incorporación de microcredenciales orientadas al aprendizaje de competencias profesionales, son dos estrategias institucionales que favorecen el reconocimiento

de los aprendizajes previos de los estudiantes, y que constituyen un elemento clave de la flexibilidad académica.

Desde la perspectiva metodológica, los enfoques de aprendizaje activo, colaborativo y basado en retos —cuando se articulan a través de un modelo educativo institucional sólido, como sucede, por ejemplo, en las escuelas de negocios— potencian la transferencia de conocimientos y habilidades, que se expresan en resultados de aprendizaje auténticos para los estudiantes. En la dimensión tecnológica, los ecosistemas digitales, los recursos educativos abiertos y las plataformas adaptativas de gestión académica habilitan la personalización del proceso formativo y amplían el acceso a la universidad y al conocimiento. Finalmente, la dimensión temporal adquiere relevancia en contextos donde la oferta académica se ajusta a los ritmos, condiciones laborales y responsabilidades familiares de estudiantes trabajadores y adultos, configurando así un colectivo estudiantil amplio y diverso.

Esta arquitectura de la flexibilidad no solo amplía las oportunidades de participación, sino que potencia la inclusión de perfiles heterogéneos, al tiempo que materializa el principio del aprendizaje a lo largo de la vida, que constituye uno de los pilares estratégicos de las políticas internacionales en educación (Consejo de la Unión Europea, 2022; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023a).

Tabla 2. Dimensiones de la flexibilidad y decisiones de diseño con implicaciones de calidad

Dimensión	Decisiones de diseño académico	Implicaciones de aseguramiento de calidad
Curricular	Itinerarios abiertos, microcredenciales, reconocimiento aprendizajes previos	Mapeo a marcos de cualificaciones, resultados y carga de créditos reconocidos a nivel europeo
Metodológica	Aprendizaje basado en retos, proyectos y evaluación auténtica	Rúbricas alineadas, validez y fiabilidad de evidencias
Tecnológica	Sistemas de gestión de aprendizaje, recursos educativos abiertos, adaptatividad	Accesibilidad, interoperabilidad y protección de datos
Temporal	Ritmos flexibles, asincronía, híbrido	Coherencia en calendarios, soporte y tutoría

Fuente: elaboración propia a partir de Collis y Moonen (2001).

Recientemente, y muy vinculado con la flexibilidad y las dimensiones mencionadas, se ha producido una creciente expansión de pequeños programas de formación denominados *microcredenciales*. Concebidos como unidades modulares de aprendizaje focalizadas en competencias específicas, a menudo profesionales, constituyen, sin duda, un recurso estratégico para ampliar la flexibilidad curricular y responder a la diversidad de perfiles estudiantiles, así como a las demandas de actualización profesional continua. Sin embargo, su incorporación en los sistemas formales de educación superior plantea desafíos en términos de reconocimiento académico, integración curricular y aseguramiento de la calidad. Consideramos que la aparición, definición e implementación de esta nueva tipología de programa de formación es positiva para fortalecer la formación a lo largo de la vida y para promover el cambio estratégico de las instituciones de educación superior.

La recomendación del Consejo de la Unión Europea (2022) ha sido un hito en la definición del concepto de microcredencial y en el establecimiento de sus características y parámetros fundamentales. Esta recomendación establece una definición de microcredencial que han adaptado los países de la Unión Europea y de otras partes del mundo, así como orientaciones comunes para su creación, y que promueven la comparabilidad y portabilidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En coherencia con esta recomendación de la Unión Europea, algunas organizaciones supranacionales, como la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA, 2023) y la EUA (2021), han desarrollado lineamientos que adaptan los principios de los ESG a estos programas de corta duración o microcredenciales. Estas iniciativas, y muchas otras de tipo institucional, ponen de manifiesto que la flexibilidad curricular —expresada en la modularidad, la acumulación de créditos y el reconocimiento de aprendizajes previos— puede ser compatible con los estándares robustos de aseguramiento de la calidad existentes, siempre y cuando existan procesos de evaluación basados en resultados de aprendizaje claros y verificables.

En el caso europeo, experiencias como las de la *Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña* (AQU Catalunya, 2021), con su guía *ex ante* para la evaluación de microcredenciales, muestran cómo los marcos de aseguramiento pueden adaptarse a programas flexibles sin perder rigor. Esta perspectiva conecta

directamente con los avances en calidad basada en resultados de aprendizaje, impulsados por el Proceso de Bolonia, que ha permitido vincular microcredenciales con marcos de cualificaciones y facilitar su integración en trayectorias educativas más amplias.

En América Latina, el debate se desarrolla en sistemas de aseguramiento históricamente estructurados en torno a la acreditación institucional y de programas. No obstante, observamos avances significativos hacia la integración de enfoques por competencias y resultados de aprendizaje en algunos de los sistemas nacionales de aseguramiento. Por ejemplo, el caso de la Comisión Nacional de Acreditación de Colombia (CNA) es significativo, ya que sus lineamientos recientes ponen el relieve en la articulación entre programas formales, formación continua y cualificaciones laborales, ya que abren la puerta a modalidades más flexibles de certificación. Igualmente, países como Chile y México han comenzado a explorar la incorporación de credenciales digitales y microcertificaciones en sus sistemas de aseguramiento, reconociendo la importancia de vincularlas con el desarrollo profesional y la pertinencia social (Salazar y Rojas, 2022).

La comparación entre las experiencias europeas y latinoamericanas en torno al aseguramiento de la calidad de las microcredenciales permite identificar tanto convergencias como diferencias significativas en su desarrollo. Mientras en Europa se han establecido marcos normativos y guías específicas que consolidan un enfoque común, en América Latina los avances se sitúan en una etapa más exploratoria, centrada en la adaptación de los sistemas tradicionales de acreditación. La tabla 3 sintetiza estas diferencias y similitudes en dimensiones clave como el marco normativo, los organismos impulsores, las metodologías de aseguramiento, los resultados de aprendizaje, la flexibilidad y el estado de desarrollo.

Tabla 3. Comparación entre los enfoques europeos y latinoamericanos en el aseguramiento de la calidad de las microcredenciales

Dimensión	Europa	América Latina
Marco normativo	Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2022) que establece una definición común y orientaciones para la portabilidad y el reconocimiento	Marcos nacionales de aseguramiento centrados en acreditación institucional y de programas; discusión incipiente sobre credenciales alternativas (CNA, lineamientos de acreditación de alta calidad).
Organismos impulsores	ENQA (2023) y EUA (2021) adaptan los ESG y posicionan a las universidades en el debate sobre reconocimiento de microcredenciales	CNA en Colombia y agencias nacionales (por ejemplo CNA de Chile, CIEES en México) comienzan a explorar la integración de microcredenciales a sistemas existentes
Metodologías de aseguramiento	Guías específicas <i>ex ante</i> como la de AQU Catalunya (2021) permiten evaluar la coherencia de programas cortos con los estándares de calidad	Enfoque más general: acreditación institucional/programática con progresiva incorporación de criterios de resultados de aprendizaje (Salazar y Rojas, 2022)
Resultados de aprendizaje	Centralidad en la definición de competencias y evidencias verificables vinculadas a marcos de cualificaciones europeos (EQF)	Tendencia creciente a articular resultados de aprendizaje con marcos de cualificaciones nacionales y sectoriales, aunque con heterogeneidad entre países
Flexibilidad y portabilidad	Alto énfasis en la modularidad y la acumulación de créditos reconocidos a nivel europeo (ECTS)	Mayor diversidad de experiencias; avances en reconocimiento de aprendizajes previos, pero con limitada portabilidad regional
Estado de desarrollo	Consolidación normativa y conceptual, con creciente implementación en universidades y agencias de calidad	Etapa de experimentación y diseño; discusión centrada en pertinencia y viabilidad dentro de sistemas tradicionales de aseguramiento.

CNA: Comisión Nacional de Acreditación de Colombia; ECTS: Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos; ENQA: European Association for Quality Assurance in Higher Education; EUA: European University Association; ESG: Estándares y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad; CIEES: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

En síntesis, entendemos que el aseguramiento de la calidad en contextos flexibles no debe suponer la renuncia a los estándares, sino su adaptación a nuevas formas de aprendizaje modular y acumulativo. Consideramos que la flexibilidad curricular, al permitir trayectorias personalizadas y reconocimiento de aprendizajes previos,

amplía la inclusión y la pertinencia social, pero exige marcos regulatorios claros y mecanismos de evaluación sólidos. La convergencia entre experiencias europeas y latinoamericanas evidencia que la calidad en microcredenciales depende menos de la duración o el formato de los programas, y más de la capacidad de garantizar resultados de aprendizaje transparentes, verificables y alineados con marcos nacionales e internacionales de cualificaciones.

Tecnologías emergentes, flexibilidad académica y aseguramiento de la calidad

El rápido desarrollo y uso de la inteligencia artificial (IA) y el ya generalmente adoptado uso de las analíticas del aprendizaje (*learning analytics*) en la educación superior representan un punto de inflexión evidente para potenciar de manera simultánea los conceptos hasta ahora tratados: la flexibilidad académica y el aseguramiento de la calidad. La posibilidad de procesar grandes volúmenes de datos en tiempo real nos permite diseñar experiencias de aprendizaje personalizadas que pueden adaptarse a las trayectorias, a los ritmos y a las necesidades de los estudiantes, ampliando así la inclusividad y pertinencia de la oferta educativa (Ifenthaler y Yau, 2020; Holmes *et al.*, 2021). En este sentido, la IA actúa como catalizador para operacionalizar la flexibilidad curricular, al facilitar la modularidad, la recomendación de itinerarios formativos y la certificación de microcredenciales ajustadas a contextos laborales cambiantes (Zawacki-Richter *et al.*, 2019).

Desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad, la IA nos ofrece herramientas avanzadas para el monitoreo y la mejora continua de los procesos educativos. Los sistemas de predicción de riesgo académico, la retroalimentación temprana y la automatización de procesos de evaluación no solo incrementan la eficiencia institucional, sino que fortalecen la capacidad de garantizar resultados de aprendizaje verificables y transparentes (Guzmán-Valenzuela, 2021; Bond, 2024). De este modo, las tecnologías emergentes se convierten en un soporte clave para implementar modelos de calidad basados en la evidencia, alineados con los marcos internacionales que enfatizan la mejora continua y la responsabilidad social de la universidad (ENQA, 2015; OECD, 2023a).

Por otro lado, debemos tener en cuenta que la relevancia de la IA y su uso educativo cada vez más importante nos exigen avanzar hacia una adopción de principios éticos y responsables que contemplen la protección de datos, la equidad algorítmica y la explicabilidad de los sistemas (Williamson y Eynon, 2020), y que deben evidenciarse en un posicionamiento institucional. Este desafío, que podemos denominar moral, no se limita a la simple integración tecnológica, ya que esta, por sí misma, no es neutral moralmente, sino que también condiciona su aplicación pedagógica y la construcción de marcos de gobernanza institucional que conjuguen innovación, calidad y confianza pública. Debemos tener en cuenta, por tanto, que el potencial transformador del uso de la IA en educación como impulsor de la flexibilidad académica y del aseguramiento de la calidad depende, fundamentalmente, tanto de sus propias capacidades técnicas (lo que puede hacer y lo que no puede hacer) como de su incorporación crítica (con perspectiva moral y social) en los proyectos educativos que desarrollan las instituciones. La simple introducción de la tecnología no transforma la educación; pero su uso correcto, pertinente y ético ayuda a mejorar los procesos educativos.

El uso de la IA en la educación superior ha abierto un amplio espectro de posibilidades para fortalecer la flexibilidad curricular y los sistemas de aseguramiento de la calidad. La tabla 4 sintetiza las principales aplicaciones de la IA, destacando sus beneficios, aportes al aseguramiento de la calidad y los riesgos asociados a su implementación.

Tabla 4. Aplicaciones de la inteligencia artificial en la educación superior: aportes a la flexibilidad académica y al aseguramiento de la calidad

Aplicación de la inteligencia artificial	Beneficios para la flexibilidad académica	Contribuciones al aseguramiento de la calidad	Riesgos y desafíos
Personalización del aprendizaje (recomendación de itinerarios y tutorías inteligentes)	Permite trayectorias formativas adaptadas al ritmo, estilo y contexto del estudiante, potenciando la inclusión y la modularidad	Mejora la alineación entre competencias adquiridas y resultados de aprendizaje previstos	Dependencia excesiva de algoritmos; riesgo de sesgos en la recomendación
Predicción de riesgo académico (abandono y bajo rendimiento)	Posibilita intervenciones tempranas y estrategias diferenciadas de apoyo, lo cual facilita la retención estudiantil	Incrementa la capacidad institucional para asegurar logros académicos y disminuir la deserción	Problemas de privacidad y transparencia; estigmatización de perfiles estudiantiles

Aplicación de la inteligencia artificial	Beneficios para la flexibilidad académica	Contribuciones al aseguramiento de la calidad	Riesgos y desafíos
Automatización de la evaluación (corrección de pruebas y análisis de desempeño)	Ahorra tiempo docente y permite retroalimentación inmediata y constante	Refuerza la objetividad y consistencia en la medición de resultados de aprendizaje	Reducción del valor formativo de la evaluación; dificultad para evaluar competencias complejas
Orquestación de cursos y analítica del aprendizaje	Flexibiliza la gestión académica, adaptando contenidos y actividades según el progreso del grupo	Facilita procesos de mejora continua al ofrecer datos sólidos para la toma de decisiones	Riesgo de sobreregular procesos pedagógicos; necesidad de competencias digitales docentes
Microcredenciales y certificación digital	Favorece trayectorias formativas modulares y acumulativas, ampliando la portabilidad y el reconocimiento	Garantiza transparencia en la certificación y trazabilidad de competencias adquiridas	Falta de marcos regulatorios unificados; riesgo de fragmentación de la oferta educativa

En resumen, el análisis de las aplicaciones de la IA evidencia que su potencial para garantizar flexibilidad e impulsar la calidad educativa depende tanto de su potencia técnica como de una implementación crítica y responsable. Al mismo tiempo, se demuestra que su uso ofrece herramientas para personalizar itinerarios, monitorear resultados y asegurar la transparencia. La IA plantea desafíos éticos y pedagógicos que requieren marcos regulatorios sólidos y una gobernanza institucional inclusiva. En este sentido, la integración de la IA en la educación superior debe entenderse como una oportunidad estratégica para articular innovación, flexibilidad y calidad en consonancia con los principios de equidad y responsabilidad social. Esta oportunidad estratégica debe concretarse en un posicionamiento institucional sobre el uso educativo de la IA en las instituciones de educación superior.

Casos y buenas prácticas institucionales

Diversas instituciones han articulado calidad y flexibilidad mediante modelos pedagógicos, marcos de microcredenciales y ecosistemas digitales. La UCC se muestra como referente en el marco latinoamericano de institución diversa, multicampus, capaz de implementar un modelo educativo único, garantizar el

aseguramiento de la calidad y establecer sistemas de flexibilización curricular adecuados para su tipología de estudiantes. La Universitat Oberta de Catalunya (UOC), una universidad que ofrece formación únicamente en modalidad virtual, ha consolidado un modelo en línea centrado en el estudiante, con evaluación formativa y acompañamiento docente. El Tecnológico de Monterrey (2019), con su innovador Modelo Tec21 y su posterior evolución, ha adoptado el aprendizaje basado en retos y competencias transversales. La Open University del Reino Unido (OU UK) ha desarrollado las microcredenciales en colaboración con plataformas abiertas, con reconocimiento progresivo por parte de sus estudiantes. Seguidamente, analizaremos de forma breve estos casos para destacar sus fortalezas y para que sirvan como ejemplo para otras instituciones interesadas en la implementación de procesos de aseguramiento de la calidad y de flexibilidad académica.

Universidad Cooperativa de Colombia: adopción de un modelo educativo crítico con enfoque por competencias y calidad educativa

La UCC ha elaborado y adoptado un *modelo educativo crítico con enfoque por competencias* que constituye un hito institucional sin precedentes en esta institución de gran tamaño y complejidad y que responde a las demandas de pertinencia y transformación de la educación superior en el siglo XXI. Es importante destacar que la experiencia de implementación de este modelo para una institución multicampus como la UCC no debe entenderse únicamente como la realización de ajustes curriculares en los programas o de implementación de determinadas prácticas pedagógicas, sino que debe entenderse como un auténtico cambio cultural institucional que redefine la identidad institucional y la manera en que la universidad se relaciona con la sociedad, como exponen en sus investigaciones Barnett (2000) y Díaz Barriga (2010).

La característica fundamental del modelo educativo de la UCC es que es crítico y que tiene un enfoque por competencias. Es conocido que, habitualmente, los modelos educativos por competencias desplazan el énfasis académico de la transmisión de contenidos hacia la construcción de aprendizajes contextualizados y orientados a la acción (competencias). En el caso de la UCC, además de esto, adopta un posicionamiento crítico que, sustentado en las teorías constructivistas

y en la citada taxonomía SOLO, este enfoque la universidad lo articula con la necesidad de preparar a los estudiantes no únicamente para conseguir el dominio disciplinar, sino también para abordar problemas complejos y cambiantes, lo cual requiere integrar saberes, habilidades y actitudes éticas (Zabala y Arnau, 2014; Le Boterf, 2010). Desde esta perspectiva, el currículo deja de concebirse como una secuencia de asignaturas y se configura como un espacio de experiencias auténticas donde los estudiantes desarrollan competencias que permiten la transferencia y la adaptación a múltiples escenarios. Es una evidencia de posibles pasos hacia la flexibilidad curricular.

El carácter esencial del enfoque basado en competencias implica ir más allá de una visión solo instrumental de las habilidades; también incorpora la reflexión ética y la capacidad de transformación del estudiantado. Como indican Freire (1997) y Giroux (2011), la educación crítica no solo busca formar habilidades técnicas, sino empoderar a las personas para interpretar y cambiar su realidad social. Por ello, el modelo de la UCC se enmarca dentro de una visión de formación integral que valora las competencias transversales —como pensamiento crítico, creatividad, comunicación, colaboración y habilidades digitales—, que hoy en día se consideran metacapacidades para el aprendizaje permanente (Ananiadou y Claro, 2009; Redecker, 2017).

La experiencia de la UCC con su modelo educativo responde a los desafíos globales planteados por organismos internacionales como la Unesco (2015) y la OECD (2018), que subrayan la importancia de dotar a los ciudadanos de habilidades para un mundo interconectado, diverso y tecnológicamente mediado. Así, la experiencia de la UCC ilustra cómo un modelo educativo institucional puede transformarse con visión de futuro, diálogo comunitario y compromiso social, elementos clave para asegurar la sostenibilidad de los procesos de innovación pedagógica.

El modelo educativo crítico con enfoque por competencias implementado por la UCC está estrechamente ligado a la calidad, entendida como la mejora continua de los procesos formativos y como garantía de un aprendizaje significativo. Al orientar el currículo hacia la integración de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos auténticos, la universidad garantiza que los resultados educativos no se reduzcan a la memorización, sino que se reflejen en desempeños verificables

y transferibles a la vida profesional y social. Según los marcos internacionales de aseguramiento de la calidad (ENQA, 2015; Harvey y Green, 1993), esta visión responde a la necesidad de demostrar resultados de aprendizaje alineados con estándares institucionales y sociales, además de incluir la reflexión ética y la capacidad de los estudiantes para transformar.

La Universitat Oberta de Catalunya: flexibilidad y aseguramiento de la calidad integrada en modelo educativo totalmente en línea

La UOC ejemplifica cómo una institución puede diseñar un modelo educativo universitario enfocado en la flexibilidad curricular como estrategia de calidad. Desde su inicio como universidad totalmente en línea, ha desarrollado un modelo pedagógico que combina asincronía, modularidad, personalización y apoyo constante a los estudiantes, facilitando la compatibilidad entre la educación y otras áreas de la vida, como la laboral y familiar. Durante la pandemia, este modelo mostró una notable capacidad de adaptación, al otorgar mayor libertad en tiempos y formas de participación académica. Sus fundamentos pedagógicos — actividad, interacción y colaboración— fortalecen un aprendizaje contextualizado y adaptado a la diversidad de perfiles de sus estudiantes, y van más allá de la simple transmisión de contenidos.

Recientemente, y como prueba del continuo potencial innovador de la institución, la UOC lanzó el proyecto institucional SoflA, uno de los avances más destacados en la unión de flexibilidad académica y aseguramiento de la calidad mediante el uso responsable de la IA. Con este proyecto, la universidad se define como una institución habilitada por IA que integra esta tecnología en la docencia, la gestión, los servicios de acompañamiento y la formación del profesorado, siempre siguiendo principios de equidad, ética y transparencia. Un ejemplo claro es la aceleración de los procesos de convalidación de estudios previos mediante evaluaciones semiautomáticas, que facilitan el reconocimiento de aprendizajes adquiridos en otras trayectorias y reducen barreras de acceso y movilidad académica. En el ámbito de la enseñanza, se están incorporando asistentes virtuales para resolver dudas y ofrecer retroalimentación personalizada, lo que permite un mejor ajuste al ritmo de aprendizaje de cada estudiante y un seguimiento más exhaustivo de su progreso.

La UOC encabeza la alianza paneuropea OpenEU, respaldada por la Unión Europea y su estrategia de formar alianzas entre universidades europeas. OpenEU se presenta como una universidad europea abierta, digital, inclusiva y centrada en el aprendizaje continuo. Esta iniciativa, que reúne a la mayoría de las universidades en línea y a distancia del continente, busca fortalecer una oferta educativa transnacional, facilitar experiencias híbridas y virtuales, promover microcredenciales conjuntas y crear un campus digital común. Estos avances no solo mejoran el acceso y la portabilidad de la educación, sino que elevan la calidad mediante la armonización de estándares, el reconocimiento mutuo y la innovación pedagógica en las universidades abiertas y a distancia de Europa. Así, OpenEU ayuda a que el aseguramiento de la calidad considere aspectos como la efectividad de los resultados de aprendizaje, la satisfacción de los estudiantes, la equidad en el acceso y la transparencia en la certificación.

Otra evidencia relevante en el ámbito del tratamiento de la flexibilidad y la garantía de la calidad es el proyecto europeo Erasmus+ Complex Trajectories, dirigido desde la UOC. Esta investigación examinó las trayectorias académicas no lineales de los estudiantes universitarios europeos y resaltó la creciente diversidad de perfiles, recorridos y ritmos de aprendizaje. Además, subrayó la necesidad de desarrollar sistemas flexibles que aseguren tanto la calidad como la equidad (Duart *et al.*, 2020). Sus hallazgos muestran que la calidad educativa en contextos de mayor complejidad no puede limitarse a indicadores tradicionales de eficiencia, sino que debe incluir la capacidad institucional para reconocer aprendizajes previos, ofrecer microcredenciales y facilitar reingresos tras interrupciones. Como resultado, el proyecto aportó evidencias empíricas que respaldan la idea de que la flexibilidad curricular, al combinarse con mecanismos de aseguramiento de la calidad, se convierte en un factor clave para promover la inclusión y el éxito académico a lo largo de la vida.

En resumen, el caso de la UOC demuestra cómo es posible integrar flexibilidad curricular, microcredenciales e innovación tecnológica dentro de un marco de aseguramiento de calidad. Proyectos como SofÍA aportan una dimensión tecnológica e institucional con gran potencial transformador, y la evidencia cualitativa existente ya valida su importancia para el mercado laboral y para estudiantes que necesitan compatibilizar su formación con otras responsabilidades.

Sin embargo, para que estas iniciativas se consoliden como modelos replicables, será necesario avanzar hacia una evaluación sistemática basada en datos cuantitativos que evidencien impactos en retención, satisfacción, progreso académico y reducción de desigualdades. Solo así se podrá demostrar de manera sólida que la combinación de flexibilidad curricular, IA y microcredenciales es un auténtico impulsor de la calidad educativa en la universidad moderna.

Innovación institucional y calidad educativa: la experiencia del Tecnológico de Monterrey

El Modelo Tec21, implementado por el Tecnológico de Monterrey para reformar e innovar su modelo educativo, es una de las iniciativas más destacadas en innovación curricular, flexibilidad educativa y calidad institucional en América Latina. El Tec21 de Monterrey siempre ha destacado por su capacidad de innovación y se ha posicionado como una de las mejores universidades de la región. Con el modelo educativo Tec21, ha logrado transformar sus planes de estudio para incluir asignaturas fundamentales, itinerarios personalizados, aprendizaje basado en retos y competencias, lo que ha permitido reducir la rigidez de los horarios y adaptarse a los diferentes perfiles de los estudiantes. Además, cuenta con mecanismos que aseguran la calidad, evaluando resultados de aprendizaje, satisfacción de los alumnos y relevancia profesional, facilitando ajustes continuos.

Durante la crisis de la Covid-19, el Tec de Monterrey activó su modelo flexible y digital para garantizar la continuidad académica de más de 90 000 estudiantes y 10 000 profesores. En apenas una semana, convirtió toda su oferta educativa —preparatoria, licenciatura y posgrado— en modalidades digitales, al incorporar clases en línea, herramientas de interacción remota y recursos de apoyo para los alumnos. Además, capacitó a los docentes en estrategias didácticas digitales. Este esfuerzo contó con un monitoreo continuo, evaluación de la experiencia digital y retroalimentación institucional, lo que permitió mantener la calidad en condiciones excepcionales.

En el ámbito de la educación digital, el Tec de Monterrey ha establecido estándares institucionales para el diseño, evaluación y mejora de los cursos en

línea. En su plataforma Calidad Educativa, se describen cinco dimensiones clave: 1) diseño de curso bajo estándares internacionales, 2) desempeño de los estudiantes, 3) desempeño docente, 4) evaluación de cursos y 4) cumplimiento normativo tanto interno como externo. El uso de plataformas tecnológicas como Elumen, para evidenciar competencias, rúbricas alineadas con los objetivos y tecnologías en aras de proteger la integridad académica (como Respondus Monitor) son ejemplos de cómo se combinan la flexibilidad curricular con el aseguramiento de la calidad.

Una muestra evidente de la flexibilidad curricular se aprecia en las normas de estudios de licenciatura del Tec, por medio de las cuales es posible modificar el requisito de haber completado el 50 % de los créditos del plan en casos especiales. Esto favorece la movilidad académica, la transferencia de créditos y la continuidad de estudios para estudiantes con trayectorias no lineales. La política institucional refleja la capacidad de adaptarse a diferentes ritmos y situaciones de vida, sin comprometer los estándares de calidad. La calidad en el Tec de Monterrey también se respalda en múltiples acreditaciones, tanto nacionales como internacionales, que fortalecen su credibilidad y exigencia académica. Sus programas cuentan con acreditaciones de agencias como el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, ABET, EQUIS, entre otras. Además, el Tec le hace seguimiento a sus egresados y consulta a empleadores para valorar la pertinencia profesional de sus planes de estudio.

Estas prácticas ayudan a que la oferta curricular se ajuste a las demandas del mercado laboral, garantizando que los perfiles de egreso respeten estándares profesionales reconocidos. Finalmente, el Tec ha establecido la mejora continua mediante diversos indicadores —académicos, operativos e institucionales— y políticas internas para evaluar el aprendizaje, el desempeño docente y la satisfacción estudiantil. En particular, en las modalidades digitales, se efectúan encuestas de opinión sobre los cursos, se monitorean los resultados de aprendizaje con evidencias acumuladas y se utilizan los resultados para realizar ajustes en el currículo. Estas acciones permiten ofrecer formatos educativos flexibles (digital, híbrido y presencial adaptado) sin comprometer la validez ni la confiabilidad académica.

Flexibilidad y calidad en la educación abierta: Open University del Reino Unido

La OU UK, la universidad a distancia más antigua del mundo, ha sido reconocida históricamente por su enfoque educativo basado en la apertura, la accesibilidad y la flexibilidad, porque se ha adaptado a diferentes tipos de estudiantes, ya sean trabajadores, personas con responsabilidades familiares o residentes en zonas remotas. Su estrategia institucional para 2022-2027, titulada *Learn and Live*, lo deja claro: la OU UK busca brindar un aprendizaje accesible, flexible, de alta calidad, atractivo y relevante, eliminando obstáculos como la discriminación, la discapacidad o las dificultades económicas que enfrentan los estudiantes potenciales.

Un ejemplo de la flexibilidad curricular de la OU UK son sus microcredenciales modulares, con una duración de diez a doce semanas. Diseñadas por sus propios académicos, estas microcredenciales se centran en habilidades muy demandadas en el mercado laboral. Permiten a los estudiantes estudiar a tiempo parcial, ajustando el ritmo según sus necesidades, y muchas de ellas otorgan créditos que pueden sumarse a los grados de la OU UK, facilitando trayectorias académicas flexibles dentro de la institución.

Desde la perspectiva de calidad, la OU UK cuenta con sistemas institucionales sólidos de *quality and standards*, mediante los cuales todos los cursos, incluidos los módulos digitales y las microcredenciales, atraviesan procesos de aprobación, revisiones periódicas y mejoras continuas. Esto implica la participación de entidades externas reguladoras, acreditaciones y estándares nacionales. Estos mecanismos aseguran la calidad del aprendizaje, los estándares de diseño curricular, la evaluación docente, el monitoreo de la experiencia estudiantil y el cumplimiento normativo.

Un estudio reciente, titulado “‘People have Started Calling Me an Expert’: The Impact of Open University Microcredential Courses” (Chandler y Perryman, 2023), analizó cómo las microcredenciales de la OU UK afectan a los estudiantes seis meses después de completar los cursos. Mediante encuestas y entrevistas narrativas, el estudio muestra que estos cursos no solo aumentan conocimientos y habilidades, sino que también generan cambios en la perspectiva sobre los temas, influencias en el trabajo y la vida diaria, e incluso motivan a los estudiantes a seguir aprendiendo, aunque algunos no finalicen el curso completo.

Esto indica que las microcredenciales no solo facilitan el acceso, sino que también aportan beneficios tangibles y visibles a la calidad educativa. Además, la OU UK ha establecido principios académicos formales para sus microcredenciales, integrándolos en su estructura de gobernanza institucional. Esto garantiza que estos programas modulares cumplan con los mismos estándares de calidad que los cursos tradicionales, asegurando que evaluación, enseñanza, criterios de acreditación, reconocimiento de créditos y mecanismos de retroalimentación estén alineados con sus políticas académicas. En particular, en Gales, la OU UK ha publicado procesos específicos de aprobación académica para microcredenciales, en línea con el Common Microcredential Framework del Consorcio Europeo de *cursos en línea masivos y abiertos*, que facilitan su reconocimiento y compatibilidad internacional (Chandler y Perryman, 2023).

La OU UK, en su estrategia institucional, establece objetivos específicos como ampliar el alcance de sus programas, promover la equidad, asegurar el éxito del alumnado y fomentar la mejora continua. Ofrece diversas modalidades de aprendizaje, desde educación a distancia hasta modalidades híbridas y plataformas digitales abiertas, como OpenLearn. Estas políticas reflejan un vínculo entre la flexibilidad — con trayectorias no lineales, horarios adaptados y oferta modular— y los estándares de calidad, con el fin de garantizar la validez, coherencia y valor de la educación.

Retos y oportunidades hacia 2030

El horizonte 2030, delineado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, proyecta un escenario en el cual la educación superior experimentará cambios profundos, con la flexibilidad curricular y el aseguramiento de la calidad como ejes clave para afrontar la complejidad social, tecnológica y económica. Es recomendable consultar los documentos prospectivos de la Unesco (2021) y la OECD (2019, 2023b), que indican que la universidad del futuro deberá adaptarse a caminos de aprendizaje no lineales, atender a poblaciones cada vez más diversas y asegurar la pertinencia de los conocimientos en contextos laborales y ciudadanos en constante transformación. Este panorama requiere superar las concepciones tradicionales de calidad, centradas en la eficiencia, y avanzar hacia modelos que integren equidad, inclusión y pertinencia social como dimensiones fundamentales.

Uno de los principales retos es integrar la flexibilidad curricular con sistemas de aseguramiento de calidad sólidos y confiables. La expansión de modalidades híbridas, microcredenciales y programas modulares precisa revisar estándares y marcos regulatorios, asegurando transparencia, comparabilidad y portabilidad de los aprendizajes. La experiencia europea con el Marco Europeo de Microcredenciales (European Commission, 2020) y las guías de ENQA (2023) ofrecen ejemplos de cómo adaptar los principios de garantía de calidad a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, muchas agencias nacionales en América Latina y otras regiones enfrentan el reto de ajustar sus sistemas de acreditación, todavía enfocados en programas tradicionales, a esta nueva diversidad formativa.

La incorporación de tecnologías emergentes, en particular la inteligencia artificial y la analítica del aprendizaje, representa tanto una oportunidad como un riesgo para la calidad y la flexibilidad universitaria. Su potencial para personalizar itinerarios, predecir riesgos de abandono y generar retroalimentación inmediata puede contribuir a la equidad y a la retención estudiantil (Zawacki-Richter *et al.*, 2019; Bond, 2024). No obstante, se requieren marcos éticos e institucionales sólidos que regulen la protección de datos, la equidad algorítmica y la transparencia en la toma de decisiones automatizadas (Williamson y Eynon, 2020). La gobernanza universitaria deberá integrar estos principios en sus estrategias, asegurando que la innovación tecnológica fortalezca —y no debilite— la confianza pública en la educación superior.

En este contexto, las universidades tienen la oportunidad de convertirse en nodos de aprendizaje a lo largo de la vida, ofreciendo itinerarios personalizados que integren programas formales, formación continua y reconocimiento de conocimientos previos. Los estudios prospectivos sobre el futuro del aprendizaje abierto (OECD, 2019; Redecker, 2017) señalan que la calidad en este entorno no dependerá solo de la duración o formato de los programas, sino de la capacidad para demostrar competencias adquiridas, su relevancia para la vida profesional y ciudadana, y la transparencia en los procesos de certificación. Para 2030, la universidad será más un ecosistema que un espacio fijo, donde la flexibilidad se vincula con movilidad, modularidad y portabilidad.

En resumen, los desafíos y oportunidades de la flexibilidad y calidad universitaria hacia 2030 giran en torno a una tensión productiva: mantener estándares sólidos y comparables sin restringir la diversidad de trayectorias. Para lograrlo, será necesario innovar en pedagogía, establecer marcos de gobernanza inclusivos y promover la cooperación internacional para desarrollar estándares globales que respeten las realidades locales. El futuro universitario dependerá de su capacidad para equilibrar flexibilidad curricular con calidad académica, asegurando que el aprendizaje siga siendo relevante, equitativo y sostenible en un mundo marcado por la incertidumbre y la constante transformación.

Referencias

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya). (2021). *Guía para la evaluación ex ante de microcredenciales*. <https://www.aqu.cat/es/Estudios/Difusion/Publicaciones/Buscador-de-publicaciones/Guia-de-acreditacion-ex-ante-de-programas-de-corta-duracion>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Open University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Bond, M. (2024). Artificial intelligence in higher education: A systematic review of impacts on teaching and learning. *Computers & Education*, 205, 104866. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104866>
- Chandler, K., & Perryman, L. A. (2023). "People have started calling me an expert" The impact of Open University Microcredential Courses. *Journal of Interactive Media in Education*, 2023(1). <https://doi.org/10.5334/jime.804>
- Collis, B., & Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. Routledge.
- Consejo Nacional de Acreditación de Colombia. (s. f.). *Lineamientos de acreditación en alta calidad*. Comisión Nacional de Acreditación. <https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-186359.html>

- Consejo de la Unión Europea. (2022). *Recomendación del Consejo de 16 de junio de 2022 relativa a un enfoque europeo de las microcredenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad (2022/C 243/02)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(02))
- Díaz Barriga, A. (2010). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 32(129), 7-36. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.129.22936>
- Duart, J. M. et al. (2020). *Complex trajectories in higher education: Students' diversity, pathways and future challenges*. European Commission, Erasmus+ Project; Universitat Oberta de Catalunya.
- El Galad, A. (2024). Flexible learning dimensions in higher education: Aligning perspectives. *Frontiers in Education*, 9, 1347432. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1347432>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2023). *Quality assurance of micro-credentials*. <https://www.enqa.eu>
- European Commission. (2020). *A European approach to micro-credentials*. <https://education.ec.europa.eu>
- European University Association (EUA). (2021). *Micro-credentials: EUA position*. <https://eua.eu>
- European University Association (EUA). (2024). *Quality assurance fit for the future (QA-FIT): Final report*. <https://www.eua.eu/publications/reports/quality-assurance-fit-for-the-future.html>
- European University Association (EUA). (2025). *Quality culture in European universities: A bottom-up approach*. <https://www.eua.eu/publications/reports/quality-culture-in-european-universities-a-bottom-up-approach.html>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2021). Artificial intelligence and higher education: Towards a critical research agenda. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00292-5>

- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020). Utilising learning analytics for study success: Reflections on current empirical findings. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 30(4), 506-515. <https://doi.org/10.1007/s40593-020-00212-4>
- Kohoutek, J. (2025). Institutional approaches to learning outcomes assessment: Comparative perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(3), 389-405. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2468327>
- Le Boterf, G. (2010). *Construir las competencias individuales y colectivas*. Paidós.
- Nguyen, H. T., & Bui, M. T. (2025). Direct measurement of learning outcomes in higher education: A proposal of nine standardized scales for continuous improvement in engineering programs. *Studies in Educational Evaluation*, 80, 101250. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101250>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023a). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023b). *Micro-credentials for lifelong learning and employability*. <https://www.oecd.org/education/micro-credentials-for-lifelong-learning-and-employability-9c4b7b68-en.htm>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Ruiz de la Torre, G. (2020). *La flexibilidad curricular en la educación superior: Algunas pautas para su implementación*. Secretaría de Educación Pública de México. <http://www.repositorio.unadmexico.mx/xmlui/handle/123456789/416>

- Salazar, F., & Rojas, M. (2022). Microcredenciales y aseguramiento de la calidad en América Latina: Desafíos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 103-122. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.978>
- Tecnológico de Monterrey. (2016). *Folleto Modelo Tec21*.
- Tecnológico de Monterrey. (2020). *Modelo flexible y digital para la continuidad académica*. Observatorio de Innovación Educativa.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Unesco Publishing. <https://doi.org/10.54675/MDZL5552>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Unesco Publishing. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Universitat Oberta de Catalunya (UOC). (2024, 28 de junio). *Nace OpenEU, el primer paso hacia una universidad abierta europea*. <https://www.uoc.edu/es/news/2024/nace-openeu-primer-paso-hacia-una-universidad-abierta-paneuropea>
- Universitat Oberta de Catalunya (UOC). (2025, 14 de enero). *OpenEU da sus primeros pasos hacia la primera universidad abierta de Europa*. <https://www.uoc.edu/es/news/2025/primeros-pasos-openeu>
- Universitat Oberta de Catalunya (UOC). (2025, 14 de mayo). *SofIA, la apuesta de la uoc por integrar la inteligencia artificial humanista, ética y disruptiva*. <https://www.uoc.edu/es/news/2025/sofia-uoc-inteligencia-artificial>
- Universitat Oberta de Catalunya (UOC). (2025, 15 de mayo). *El aprendizaje con IA y los avances en tecnología educativa*. <https://www.uoc.edu/es/news/2025/uoc-edmedia-aprendizaje-ia-avances-tecnologia-educativa>
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223-235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Metodología didáctica en educación por competencias: Bases para un aprendizaje significativo*. Grao.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Experiencia estudiantil y bienestar: educación rica en relaciones, bienestar y entornos inclusivos

Peter Felten

Center for Engaged Learning

Elon University

Resumen

Las universidades en todo el mundo están experimentando un punto de inflexión que demanda una acción estratégica y holística en lo que se refiere a la experiencia y el bienestar de los estudiantes. Si bien la educación centrada en el estudiante se ajusta a décadas de investigación sobre el aprendizaje humano y la pedagogía crítica, su urgencia actual se ve intensificada por los cambios demográficos, las disrupciones tecnológicas y las presiones sociales y económicas que han transformado quién estudia, cómo aprende y por qué cursa estudios de educación superior.

En medio del auge de la inteligencia artificial generativa y los retos pospandémicos, las universidades deben reafirmar su misión como instituciones centradas en las personas que cultivan el sentido de pertenencia, el propósito y la resiliencia de todos los miembros de sus comunidades. Este documento sostiene que el futuro de la educación superior depende de estrategias deliberadas y sistémicas que integren la experiencia y el bienestar de los estudiantes en todos los niveles de la práctica institucional.

La evidencia muestra que la educación rica en relaciones (*relationship-rich education*), caracterizada por interacciones significativas entre los estudiantes, el profesorado y el personal, es un motor fundamental del aprendizaje, la persistencia y la prosperidad (*flourishing*). Las relaciones académicas y sociales sólidas mejoran el desarrollo cognitivo, la salud mental y la retención de los estudiantes, al tiempo que potencian el desarrollo del profesorado y el personal. Sin embargo, barreras estructurales como la escala, el uso indebido de la tecnología y la desalineación de los incentivos a los docentes y al personal, a menudo socavan estas conexiones. Para abordar estos desafíos, el presente informe describe ocho recomendaciones estratégicas para los líderes universitarios:

1. Diseñar ecosistemas de aprendizaje que fomenten relaciones que integren experiencias curriculares y extracurriculares, fomentando la colaboración, la mentoría y la reflexión.
2. Centrar las relaciones en el currículo mediante el aprendizaje activo y “aceleradores de relaciones”, como la investigación con mentoría y los proyectos comunitarios.
3. Empoderar a los estudiantes como agentes de cambio que colaboran con el profesorado y el personal en la reforma de cursos, currículos y políticas.

4. Cultivar una estrategia de bienestar integral para toda la universidad que integre el desarrollo profesional de los estudiantes, el profesorado y el personal en la planificación y la evaluación.
5. Priorizar entornos inclusivos y participativos, comprometiéndose, alineándose e invirtiendo en prácticas impulsadas por la equidad.
6. Fomentar un enfoque centrado en el ser humano para la IA y la tecnología, que mejore el aprendizaje, priorizando la integridad relacional.
7. Reimaginar el desarrollo profesional como un crecimiento relacional basado en comunidades de práctica y aprendizaje colaborativo.
8. Recuperar el núcleo humano de la educación superior integrando el bienestar, la pertenencia y el propósito en la cultura institucional

En conjunto, estas recomendaciones exigen un cambio estratégico hacia un modelo de excelencia institucional centrado en las relaciones y centrado en el ser humano. Al alinear la misión, las políticas y las prácticas en torno a la experiencia y el bienestar estudiantil, las universidades pueden fortalecer los resultados de aprendizaje, promover la equidad y promover el bien común.

Palabras clave: experiencia estudiantil, bienestar, educación rica en relaciones, sentido de pertenencia, inclusión, analítica centrada en personas, asociación, cultura institucional.

Abstract

Universities worldwide are experiencing an inflection point that demands strategic, holistic action on the student's experience and well-being. While student-centered education aligns with decades of research on human learning and critical pedagogy, its current urgency is intensified by demographic shifts, technological disruption, and social and economic pressures that have reshaped who studies, how they learn, and why they pursue higher education. Amid the rise of generative AI and post-pandemic challenges, universities must reaffirm their missions as human-centered institutions that cultivate belonging, purpose, and resilience for all members of their communities.

This paper argues that the future of higher education depends on deliberate and systemic strategies that integrate student experience and well-being into every level of institutional practice. The evidence demonstrates that relationship-rich education — characterized by meaningful interactions among students, faculty, and staff — is a foundational driver of learning, persistence, and flourishing. Strong academic and social relationships improve cognitive development, mental health, and student retention, while also enhancing faculty and staff thriving. Yet structural barriers, such as scale, technology misuse, and incentive misalignment, often undermine these connections.

To address these challenges, the report outlines eight strategic recommendations for university leaders:

1. Design relationship-rich learning ecosystems that integrate curricular and co-curricular experiences fostering collaboration, mentorship, and reflection.
2. Center relationships in the curriculum through active learning and “relationship accelerators,” such as mentored research and community-based projects.
3. Empower students as agents of change who partner with faculty and staff in course, curricula, and policy reform.
4. Cultivate a whole-of-university well-being strategy integrating student, faculty, and staff flourishing into planning and assessment.
5. Prioritize inclusive and participatory environments by committing to, aligning with, and investing in equity-driven practices.
6. Foster a human-centered approach to AI and technology that enhances learning while prioritizing relational integrity.

7. Reimagine professional development as relational growth built around communities of practice and collegial learning.
8. Reclaim the human core of higher education by embedding well-being, belonging, and purpose into institutional culture.

Taken together, these recommendations call for a strategic shift toward a relationship-rich, human-centered model of institutional excellence. By aligning mission, policy, and practice around student experience and well-being, universities can strengthen learning outcomes, promote equity, and advance the common good.

Keywords: Student experience, well-being, relationship-rich education, belonging, Inclusion, human-centered analytics, partnership, institutional culture.

Nota del autor: Reconozco que el modelo educativo de la Universidad Cooperativa de Colombia se basa en la pedagogía crítica y el aprendizaje aplicado por competencias, elementos fundamentales para su trabajo estratégico en torno a las experiencias y el bienestar estudiantil. Como persona externa a Colombia y a esta institución, no tengo suficiente conocimiento institucional ni local para comentar sobre cómo su misión, su historia, su modelo educativo y su contexto influirán, o podrían influir, en sus acciones estratégicas. Ofrezco mi análisis con humildad, confiando en que su equipo integrará su propia experiencia con mis perspectivas sobre la investigación y la práctica en la educación superior global.

Cómo citar este capítulo / How to cite this chapter

Felten, P. (2026). Experiencia estudiantil y bienestar: Educación rica en relaciones, bienestar y entornos inclusivos (C. G. Suárez, Trad.). En: M. A. Rojas Olarte y J. A. Pacheco Martínez (Eds.), *Horizonte. Perspectivas globales sobre educación superior* (pp. 135-157). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/9789587605921>

La urgente necesidad de una acción estratégica sobre la experiencia estudiantil y bienestar

Las universidades de todo el mundo están dedicando cada vez más recursos y atención estratégica a la experiencia y al bienestar de los estudiantes. Si bien este movimiento centrado en el estudiante se alinea con la pedagogía crítica y la investigación sobre el aprendizaje humano, en muchos contextos las principales fuerzas que impulsan este cambio han sido demográficas, económicas, tecnológicas y culturales. En las últimas décadas, se han producido transformaciones en todo el mundo en cuanto a *quién* accede a la educación superior, *dónde* y *cuándo* aprenden, *por qué* las personas van a la universidad y *cómo* los estudiantes compaginan el trabajo académico con otras exigencias que compiten por su tiempo. Lamentablemente, en algunos contextos, los modelos de financiación neoliberales y las tendencias de tipo más terapéutico han contribuido a la impresión popular de que el enfoque centrado en el estudiante consiste principalmente en satisfacer al “cliente” o en proveer confort a los frágiles “copos de nieve” que son los estudiantes de hoy (Haidt y Lukianoff, 2018). Sin embargo, ese encuadre negativo es falso, o al menos debería serlo. Las instituciones de educación superior deben actuar estratégicamente en lo que se refiere a la experiencia y el bienestar de los estudiantes, ya que son fundamentales para el aprendizaje, la perseverancia y el éxito académico de todos ellos y este enfoque de la educación también contribuye directamente a la prosperidad a largo plazo tanto de nuestros egresados como de nuestras comunidades. En resumen, para cumplir con nuestras misiones educativas y sociales, las universidades deben dar prioridad a las experiencias de aprendizaje y al bienestar de todos los estudiantes.

El auge de la inteligencia artificial (IA) generativa, paradójicamente, magnifica la importancia de centrarse en el estudiante. Si bien la IA puede hacer muchas cosas y está evolucionando rápidamente (lo que lleva a algunos a plantear concepciones de la educación centradas en la IA), un informe reciente de la UNESCO (2025) subraya la importancia de un “enfoque de la IA centrado en el ser humano” que aproveche las tecnologías emergentes para abordar los objetivos individuales de los estudiantes y también los retos locales y globales persistentes. En la práctica, esto incluye un énfasis significativo en el cultivo de las capacidades humanas básicas de

los estudiantes: curiosidad y creatividad, inteligencia social y emocional, empatía y compasión, agencia individual y colectiva (por ejemplo, Raine y Anderson, 2025). Si las universidades quieren desarrollar estas capacidades “a prueba de robots” en nuestros estudiantes, debemos incluirlas en el plan de estudios y en las experiencias extracurriculares (Aoun, 2017); debemos enfocar nuestras actividades educativas en cultivar y formar graduados con profundos conocimientos disciplinarios, conocimientos de IA y capacidades humanas esenciales. El futuro de la educación superior está centrado en el ser humano.

Al mismo tiempo, la tentación de los estudiantes por sustituir sus propios esfuerzos académicos a favor de resultados generados por la IA no puede resolverse con tecnologías de vigilancia y técnicas de evaluación ingeniosas; tampoco debemos volver a métodos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes que llevan décadas utilizándose, como los ensayos escritos a mano, ya que a menudo no favorecen el aprendizaje a corto plazo ni son fieles a la forma en que los estudiantes utilizarán sus conocimientos después de graduarse (Warner, 2018), ni tampoco reconocen que la forma en que evaluamos el aprendizaje de los estudiantes influye poderosamente en su formación como profesionales y como personas (Nieminen y Yang, 2023). En cambio, para involucrar a los estudiantes en la difícil tarea de aprender, incluso cuando la IA ofrece una respuesta rápida y fácil a cualquier pregunta (aunque no necesariamente precisa o apropiada), el profesorado y el personal deben construir relaciones de confianza que motiven y apoyen a los estudiantes para que persistan en sus esfuerzos y valoren el tiempo y el esfuerzo necesarios para aprender y crecer de verdad (Felten y Forsyth, 2025). Aun cuando la educación superior se adapta y utiliza la IA para cumplir nuestra misión, debemos centrar a los seres humanos en el corazón de la enseñanza y el aprendizaje, lo que, una vez más, requiere una estrategia profundamente centrada en los estudiantes.

Una parte fundamental de esta estrategia debe incluir una atención crítica al bienestar de los estudiantes, así como del profesorado y el personal. La pandemia por Covid-19 ha magnificado y acelerado las tendencias que han aumentado el aislamiento social, las tensiones económicas y otras presiones sobre el bienestar personal y colectivo. Un informe reciente de la Autoridad de Educación Superior de Irlanda (2025) describe sucintamente una de las implicaciones cruciales de estas tendencias:

El éxito de los estudiantes ya no se considera exclusivamente en términos de rendimiento académico. Es evidente que incluye tanto el crecimiento (*growth*) académico como el personal del estudiante, incluidas sus habilidades profesionales prácticas, su bienestar mental y su resiliencia ante las crecientes presiones externas... Al mismo tiempo, la salud mental se está convirtiendo en una piedra angular del éxito de los estudiantes. Los estudiantes se enfrentan al estrés, la ansiedad y la incertidumbre, retos que se ven agravados por las presiones económicas, los largos desplazamientos y la necesidad de compaginar el trabajo con las exigencias de los estudios. (pp. 19-20)

El bienestar integral de los estudiantes es fundamental para que alcancen sus aspiraciones educativas y para que las universidades cumplan con su misión. Sin embargo, un compromiso con el bienestar no tiene por qué convertir a la universidad en un centro de orientación; de hecho, un amplio estudio realizado en Australia reveló que, si bien diversos recursos institucionales son importantes para el éxito estudiantil, el aula, en concreto, la calidad de la enseñanza, las relaciones que se forjan en los entornos académicos y la imparcialidad percibida en las evaluaciones, es fundamental para el bienestar estudiantil en la universidad (Baik *et al.*, 2019). Una vez más, la centralidad en el estudiante, tanto dentro como fuera del currículo, es esencial para la misión de la universidad y para apoyar su bienestar.

Este artículo explorará cómo la acción estratégica centrada en una educación basada en relaciones (*relationship-rich education*) y entornos inclusivos y participativos facilita la transformación estudiantil y apoya el progreso del profesorado y el personal en una universidad cada vez más diversa y tecnológicamente avanzada. El documento concluirá con ocho recomendaciones basadas en la evidencia para abordar las experiencias y el bienestar estudiantil en toda la universidad.

¿Por qué educación rica en relaciones?

Décadas de investigación evidencian que las relaciones humanas son un factor fundamental para apoyar el aprendizaje, la motivación, el bienestar y la persistencia de los estudiantes en la educación superior. Las interacciones significativas de los estudiantes con el profesorado y el personal contribuyen

positivamente a “la amplitud y profundidad del aprendizaje de los estudiantes, las tasas de retención y graduación, y una amplia gama de otros resultados, incluyendo el pensamiento crítico, el desarrollo de la identidad, las habilidades de comunicación y las capacidades de liderazgo” (Felten y Lambert, 2020, p. 5). Las interacciones positivas entre los estudiantes y el profesorado también aumentan la autoestima académica y el rendimiento de los estudiantes (Parker *et al.*, 2021), su bienestar mental (Baik *et al.*, 2019) y el desarrollo de su identidad (Bovill *et al.*, 2023). Las relaciones con el profesorado y el personal universitario son importantes para todos los estudiantes y son especialmente influyentes para los estudiantes universitarios de primera generación y para los estudiantes de comunidades marginadas (Artze-Vega *et al.*, 2023).

Las investigaciones también revelan que las interacciones entre compañeros están “relacionadas positivamente con el aprendizaje general, la cognición, la identidad racial, la autoestima intelectual/académica, la autonomía, el bienestar, el desarrollo moral, la permanencia/graduación y los resultados profesionales esperados” (Mayhew *et al.*, 2016, p. 553). Las relaciones entre compañeros son especialmente importantes para la salud mental de los estudiantes universitarios (Hefner y Eisenberg, 2009) y su sentido de pertenencia (Nunn, 2021). Las interacciones significativas entre compañeros a pesar de las diferencias (por ejemplo, origen étnico/raza, estatus migratorio, religión, etc.) también favorecen el aprendizaje y el desarrollo de la identidad de los estudiantes, al tiempo que fomentan habilidades profesionales cruciales relacionadas con la colaboración y la competencia intercultural (Milem, 2003; Artze-Vega *et al.*, 2023).

En esta línea, las investigaciones también dejan ver que las relaciones no solo ayudan a los estudiantes a tener éxito cuando asisten a la universidad, sino que los graduados que son capaces de desarrollar conexiones humanas significativas también están bien preparados para prosperar personal y profesionalmente. Por ejemplo, el Estudio de Harvard sobre el Desarrollo Adulto (que se lleva a cabo de forma ininterrumpida desde 1938) ha descubierto que las relaciones positivas son el factor más importante para que una persona sea feliz, saludable y se sienta realizada a lo largo de su vida. En síntesis, la calidad de las relaciones que una persona tiene con su familia, amigos, compañeros de trabajo y otras personas es esencial para “una buena vida” (Waldinger y Schulz, 2023). Así como la capacidad

de construir y mantener relaciones, también es crucial para el florecimiento de las comunidades. La democracia y el compromiso cívico constructivo requieren personas que puedan trabajar juntas a pesar de las diferencias, a veces profundas (Appiah, 2007).

Los beneficios de las relaciones interpersonales se extienden más allá de los estudiantes y los graduados; el personal docente y administrativo de las universidades y las instituciones prospera cuando tiene fuertes conexiones humanas, tanto a nivel personal como organizativo. Aunque el agotamiento (*burnout*) pospandémico ha sido un problema grave en la educación superior, con demasiada frecuencia, el bienestar del personal docente y administrativo se considera más un problema personal que uno sistémico y cultural (Pope-Ruark, 2022). Si bien los comportamientos individuales son importantes, las medidas estratégicas de las universidades pueden favorecer el bienestar y el desarrollo profesional del personal docente y administrativo, contrarrestando las presiones sociales que provocan estrés, aislamiento, polarización y desesperanza (McClure, 2025). Para ello, es necesario prestar atención a la naturaleza profundamente humana y relacional del trabajo, el aprendizaje y el ser (*being*). Los estudiantes, el personal docente y administrativo, así como nuestras instituciones y comunidades, se benefician de entornos ricos en relaciones.

Experiencias académicas ricas en relaciones

El aula, ya sea física o virtual, es el principal punto de encuentro entre los estudiantes y la universidad, por lo que es el lugar más importante para que los estudiantes desarrollen relaciones significativas. Especialmente en el caso de las universidades que atienden a estudiantes con obligaciones laborales, familiares, entre otras, el aula debe ser relacional; estos estudiantes rara vez pueden participar en actividades extracurriculares para desarrollar las conexiones humanas que les ayudarían a aprender y prosperar en la educación superior. El aula es el núcleo de sus experiencias educativas (Felten y Lambert, 2020).

En muchos contextos de educación superior, al menos cuatro factores interrelacionados hacen que sea difícil implementar una educación rica en relaciones en el currículo:

1. *Escala*: hay muchos más estudiantes que profesores. A veces, el desafío reside en que un solo curso inscribe a cientos de estudiantes; otras veces, el número de estudiantes se acumula cuando el profesorado imparte varios cursos.
2. *Tecnología*: las mismas tecnologías que permiten la conexión 24/7, como los teléfonos móviles, también fomentan la interacción superficial y la atención dividida. Y la IA generativa ofrece un nuevo incentivo para desconectarse de los humanos.
3. *Modalidad*: las modalidades de enseñanza y aprendizaje a menudo desalientan el desarrollo de relaciones académicas. Los cursos en línea asincrónicos y las enormes aulas transmiten a los estudiantes, y al profesorado, la idea de que el aprendizaje es un acto solitario. Y a pesar de la atractiva comodidad de las modalidades a distancia e híbridas, los estudiantes a menudo tienen dificultades con el aprendizaje, la motivación y el bienestar cuando se sienten solos en su educación.
4. *Incentivos*: las arquitecturas de elección informales y las estructuras formales de incentivos en las universidades a menudo motivan al profesorado a dedicar su tiempo a algo distinto a la docencia y a los estudiantes. Muchos estudiantes no comprenden el valor de las relaciones para su éxito académico y bienestar, por lo que perciben las interacciones humanas como una pérdida de tiempo.

Individualmente, estas barreras son significativas y, en conjunto, pueden hacer que las experiencias curriculares enriquecedoras parezcan imposibles. Sin embargo, la acción estratégica puede cambiar la situación al crear una cultura enriquecedora que promueva la conexión significativa entre estudiantes y profesorado en cada curso (Hallett *et al.*, 2023). Esta estrategia requiere acciones deliberadas y basadas en la investigación por parte del profesorado y los líderes académicos. Este enfoque también suele requerir un cambio de mentalidad sobre la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones. Por ejemplo, el desafío de la escala puede disminuir si nos alejamos de la expectativa común de las relaciones individuales entre profesorado y alumno (que pueden ser transformadoras, pero son casi imposibles de escalar) para enfatizar las interacciones con un propósito educativo entre los estudiantes; cualquier estrategia enriquecedora

debe aprovechar el poder de las conexiones académicas entre estudiantes y compañeros, ya que estas no solo se basan en la evidencia, sino que también se pueden escalar a cursos o programas de cualquier tamaño.

Una forma estratégica de lograrlo es implementar sistemáticamente pedagogías de aprendizaje activo estructurado y de alta calidad en todo el currículo. Las investigaciones muestran que el aprendizaje activo aumenta el aprendizaje estudiantil (Freeman *et al.*, 2014) y reduce las brechas de rendimiento entre estudiantes de diferentes orígenes (Theobald *et al.*, 2020) en cursos universitarios introductorios de STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Sin embargo, simplemente ofrecer a los estudiantes oportunidades opcionales para conectarse no es suficiente, especialmente en cursos asincrónicos presenciales o en línea con gran matrícula, donde los estudiantes a menudo se sienten aislados y anónimos (Glazier, 2021). En cambio, el aprendizaje activo debería estructurarse en el diseño del curso en todo el currículo, haciendo que esta pedagogía relacional sea obligatoria y gratificante para todos los estudiantes (Hogan y Sathy, 2022). Un estudio muy importante muestra que las interacciones estructuradas entre pares son fundamentales para el aprendizaje estudiantil en cursos de biología con gran matrícula, independientemente de si esos cursos se imparten en línea, presenciales o en un formato híbrido (Gavassa *et al.*, 2019). Para apoyar el aprendizaje activo estructurado en todo el currículo, independientemente de la modalidad, la universidad debe comprometerse a realizar inversiones estratégicas en el desarrollo educativo que ayude al profesorado a enseñar de manera eficaz y también a alinear los incentivos profesionales del profesorado con las prácticas de enseñanza relacional (Austin *et al.*, 2025).

Un segundo enfoque estratégico consiste en incorporar una serie de “aceleradores de relaciones” adecuados a cada disciplina en todo el plan de estudios (Felten *et al.* 2023, capítulo 7). Los aceleradores de relaciones son experiencias académicas basadas en interacciones educativas estructuradas y con un propósito definido; en Estados Unidos, estas experiencias se denominan a veces “prácticas de alto impacto” (*high impact practices*, HIP, Kuh, 2008), pero ese marco es demasiado limitado para abarcar toda la gama de aceleradores de relaciones que pueden impulsar la conexión, la motivación, el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje activo estructurado en aula, al igual que la investigación de pregrado

basada en cursos, las simulaciones y los estudios de casos, las pedagogías de laboratorio, la investigación con mentores, las prácticas y el aprendizaje basado en la comunidad son ejemplos de aceleradores de relaciones curriculares que suelen tener lugar fuera de los formatos tradicionales del aula. Los diferentes programas académicos se adaptan mejor a diferentes aceleradores de relaciones, por lo que es posible que se exija a los estudiantes de negocios que realicen unas prácticas intensivas para trabajar codo a codo con profesionales de una empresa, mientras que los estudiantes de historia podrían colaborar con los conservadores de un museo local para crear una exposición. En todos los casos, los aceleradores de relaciones deben integrarse en el plan de estudios e incluir una reflexión estructurada para maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Al igual que con el aprendizaje activo estructurado, es necesaria una inversión y un apoyo estratégico para garantizar que estas experiencias alcancen todo su potencial académico y relacional.

Un tercer enfoque estratégico para lograr un entorno académico rico en relaciones (*relationship-rich academies*) consiste en fomentar iniciativas en todo el plan de estudios que consideren a los estudiantes como socios, lo que a veces se denomina “cocreación”. El enfoque pedagógico y de reforma conocido como “estudiantes como socios” (*students as partners*, SaP), estrechamente relacionado con la pedagogía crítica, ha sido adoptado durante las últimas dos décadas por muchos académicos e instituciones de educación superior de todo el mundo. El SaP implica que los estudiantes y el profesorado trabajen en colaboración, como socios, para mejorar las experiencias de enseñanza y aprendizaje; es un “proceso recíproco a través del cual todos los participantes tienen la oportunidad de contribuir por igual, aunque no necesariamente de la misma manera, a la conceptualización curricular o pedagógica, la toma de decisiones, la implementación, la investigación o el análisis” (Cook-Sather *et al.*, 2014, pp. 6-7). Aunque el SaP suele existir de forma aislada en unos campus, algunas instituciones han desarrollado enfoques sólidos de colaboración para toda la universidad; por ejemplo, la Universidad de Western Sydney, en Australia, cuenta con un impresionante programa de colaboración de larga data destinado a la creación conjunta de planes de estudios, la investigación conjunta de las experiencias de los estudiantes y el impulso del cambio institucional, incluida la creación conjunta de quince “*Challenge Minors*” transdisciplinarios sobre temas como la migración, la sostenibilidad y

la humanización de los datos, así como la creación conjunta de breves “*Curiosity Pods*” diseñados para despertar el interés de los estudiantes en áreas de estudio desafiantes, pero a menudo desconocidas (<https://www.wsustudentpartners.com/curriculum>). Este tipo de colaboración innovadora requiere un apoyo estratégico sostenido por parte de la universidad para desarrollar una cultura de colaboración que influya en todos los aspectos del plan de estudios y la experiencia de los estudiantes (Peseta *et al.*, 2020).

Estos tres ejemplos de experiencias estratégicas ricas en relaciones, a lo largo del currículo, empoderan a los estudiantes para que sean agentes activos de su propia educación, contribuyendo al aprendizaje, el bienestar y la pertenencia de todos. Para ello, el currículo debe enseñar a los estudiantes la importancia de las relaciones humanas para el aprendizaje y el bienestar en la educación superior (y más allá), y también ayudarlos sistemáticamente a desarrollar los conocimientos, las habilidades y las disposiciones necesarias para desarrollar relaciones académicas; las instituciones no pueden dejar este trabajo relacional al azar (Felten *et al.*, 2023). Estos ejemplos también subrayan la importancia de una atención estratégica sostenida tanto al desarrollo educativo que apoya las pedagogías relacionales como a las políticas institucionales y las estructuras de incentivos que recompensan al profesorado y al personal por su trabajo relacional.

Experiencias ricas en relaciones más allá del currículo – para todos

El aula y el currículo son vitales para una educación que fomente las relaciones interpersonales; sin embargo, existen muchas oportunidades más allá del currículo para apoyar el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes, así como del profesorado y el personal. Las iniciativas estratégicas deben apuntar a fomentar una cultura institucional que fomente las relaciones interpersonales. Investigaciones recientes a gran escala sobre la educación superior en Estados Unidos muestran que la atención estratégica a la cultura institucional, en lugar de crear programas especializados para poblaciones específicas, es la vía más eficaz para el aprendizaje, el bienestar y el éxito de todos en una universidad (Arney *et al.*, 2023; Hallett *et al.*, 2023). Tres enfoques estratégicos son particularmente prometedores para

cultivar una cultura relacional en una universidad grande y compleja: aprovechar sistemáticamente el liderazgo estudiantil, la tecnología y la analítica de datos, y el desarrollo profesional.

En primer lugar, los estudiantes pueden y deben ser agentes activos y líderes en las prácticas relacionales de la universidad. Esto requiere una amplia gama de oportunidades para que los estudiantes contribuyan a las iniciativas universitarias, con una tutoría y formación cuidadosas para desarrollar las habilidades, los conocimientos y la confianza que necesitan para prosperar como líderes. Si se compensa a los estudiantes por desempeñar estas funciones, la experiencia

ofrece el triple beneficio de ayudar con los gastos universitarios, desarrollar valiosas habilidades profesionales y hacer que se involucren más profundamente en el campus, lo que es especialmente importante para los estudiantes que se desplazan diariamente, los que viven lejos y los que tienen grandes necesidades económicas” (Felten y Lambert, 2020, p. 101).

Las funciones de liderazgo de los estudiantes pueden y deben adoptar diversas formas, desde representantes estudiantiles en las estructuras de gobierno, así como estudiantes “socios” en las reformas curriculares y la investigación institucional (como en la Universidad de Western Sydney, mencionada anteriormente) hasta estudiantes como asistentes de aprendizaje capacitados que se integren a cursos introductorios y como asesores de compañeros en oficinas universitarias cruciales para ellos (como asesoramiento académico, matrícula y servicios profesionales). En estas múltiples funciones, los estudiantes dan forma directamente a la cultura institucional a través de sus acciones y también modelan el empoderamiento que influye en la forma en que todos en la universidad (estudiantes, profesores y personal) ven a los estudiantes como socios activos en la misión educativa.

En segundo lugar, la universidad puede emplear estratégicamente la tecnología y la analítica para impulsar y supervisar su cultura relacional.¹ Las tecnologías existentes y emergentes tienen un gran potencial para apoyar el aprendizaje, el

1 Dado que se está escribiendo un artículo aparte sobre este tema, seré muy breve al respecto.

bienestar y las relaciones, aunque también pueden socavarlas si no se utilizan con cuidado. En una propuesta de “analítica de aprendizaje centrada en el ser humano”, cuatro destacados investigadores afirman que:

La complejidad de integrar tecnología innovadora en contextos auténticos es tanto un desafío humano —cognitivo, social, organizacional y político— como técnico. La esencia de adoptar un enfoque centrado en el ser humano reside en que los significados, las oportunidades de interacción, las funciones y los atributos asociados al sistema deben ser definidos por las personas a quienes está destinado, en lugar de ser impuestos por diseñadores o investigadores. (Buckingham Shum *et al.*, 2019, p. 2)

Por ejemplo, investigaciones en educación superior han mostrado que el sentido de pertenencia de los estudiantes es muy importante para el aprendizaje y el bienestar en la universidad (Strayhorn, 2012), y que ese sentido de pertenencia surge directamente de las relaciones que los estudiantes establecen con sus compañeros, el profesorado y el personal (Kahu y Nelson, 2018). A pesar de su relevancia, a las universidades les resulta difícil supervisar el sentido de pertenencia con el detalle necesario y en tiempo real, lo que limita la eficacia de las intervenciones institucionales. Una nueva rama del análisis del aprendizaje, el “análisis de la pertenencia” (*belonging analytics*), pretende abordar ese reto “proporcionando información novedosa y dinámica sobre la pertenencia, ayudando a los estudiantes a comprender mejor y a desarrollar un sentido de agencia en su propio recorrido por la educación superior, permitiendo a las instituciones responder mejor a las experiencias y necesidades cambiantes de los estudiantes” (Lim *et al.*, 2023, p. 2). La inversión estratégica en el análisis de la pertenencia u otros análisis del aprendizaje centrados en el ser humano tiene un gran potencial para apoyar las prácticas y la cultura ricas en relaciones en la universidad.

En tercer lugar, el desarrollo profesional del profesorado y del personal —también conocido como desarrollo educativo o institucional— constituye una oportunidad para poner en práctica y fortalecer una cultura institucional relacional. Los estudiosos del desarrollo educativo de todo el mundo han mostrado que es más probable que el crecimiento profesional duradero surja de las relaciones colegiales

en “comunidades de práctica” (Wenger, 1998) y a través de “conversaciones significativas” (Pleschová *et al.*, 2021). Esto requiere replantear la mayoría de las actividades de desarrollo profesional, alejándolas de la mera “formación”, aunque quizá algunos temas relacionados con el cumplimiento normativo merezcan una instrucción didáctica, y acercándolas a experiencias más situadas y relacionales que desarrollen la capacidad profesional y, al mismo tiempo, fomenten el sentido de pertenencia, el bienestar y las conexiones que reflejan los enfoques educativos centrados en el estudiante de la universidad. Este tipo de desarrollo educativo integral (Sutherland, 2018) satisface las necesidades de la institución y del personal docente y administrativo que la compone, al reconocer que, al igual que el aprendizaje, el crecimiento profesional es una experiencia profundamente humana.

Entornos inclusivos y participativos

Una cultura rica en relaciones presupone y requiere entornos en los que todos se sientan valorados como parte de la comunidad (Artze-Vega *et al.*, 2023; McClure, 2025). De hecho, centrarse en las relaciones y la inclusión ofrece un respiro acogedor y humano a los estudiantes, profesores y personal que se encuentran inmersos en el mundo altamente polarizado y distraído de hoy en día. ¿En qué otro lugar, sino en la universidad, pueden encontrar una comunidad y una cultura dedicadas al crecimiento humano, el bienestar y la conexión? El fomento de este tipo de entorno se basa en tres acciones estratégicas: comprometerse, alinearse e invertir.

- Los líderes institucionales deben *comprometerse* pública y constantemente con el objetivo de una universidad inclusiva y participativa. Dado que esto se hace eco de la misión y los valores de la universidad, este tipo de compromiso público podría parecer innecesario, pero la afirmación repetida de los valores compartidos es importante para desarrollar una cultura cohesionada.
- *Alinear* las prácticas, las políticas y las experiencias con el objetivo de fomentar entornos inclusivos y participativos. La desalineación es un problema crónico en las universidades —y otras organizaciones grandes y complejas—, por lo que se deben establecer procedimientos para supervisar y trabajar en pro de la alineación.

- *Invertir* en entornos inclusivos y participativos. Con demasiada frecuencia, las universidades hablan de inclusión, pero no dedican recursos sostenidos—dinero, tiempo y atención estratégica— a esta labor.

Estas tres acciones estratégicas —comprometerse, alinear e invertir— son esenciales para fomentar entornos relacionales, inclusivos y participativos en toda la universidad. En conjunto, magnifican el poder de las prácticas relacionales cotidianas dentro y fuera del plan de estudios, al crear un círculo virtuoso en el que los estudiantes, el profesorado y el personal se sienten valorados (Felten *et al.*, 2016). Esos sentimientos de inclusión y pertenencia desencadenan acciones individuales y comunitarias que refuerzan la cultura relacional, a la vez que generan resiliencia y confianza que preparan a la comunidad para prosperar a pesar de las crisis y tensiones que sacuden periódicamente a las instituciones de educación superior.

Recomendaciones

Las siguientes ocho recomendaciones basadas en la evidencia describen enfoques estratégicos para las experiencias y el bienestar de los estudiantes:

1. *Diseñar ecosistemas de aprendizaje ricos en relaciones*: crear experiencias curriculares y extracurriculares interconectadas en las que los estudiantes, el profesorado y el personal aprendan con y de los demás a través de una colaboración, una tutoría y una reflexión significativas.
2. *Centrar las relaciones en el plan de estudios*: incorporar de manera sistemática el aprendizaje activo estructurado y los aceleradores de relaciones —por ejemplo, investigación con mentores, prácticas y aprendizaje basado en la comunidad— en todos los programas y modalidades para garantizar que cada estudiante desarrolle relaciones académicas significativas.
3. *Empoderar a los estudiantes como agentes de cambio*: establecer estructuras institucionales que empoderen a los estudiantes como líderes, socios y cocreadores en el diseño de experiencias de aprendizaje, investigación institucional e iniciativas políticas.

4. *Cultivar una estrategia de bienestar para toda la universidad*: integrar el bienestar de los estudiantes, el profesorado y el personal en todas las prácticas y políticas institucionales, reconociendo que el éxito de las personas es esencial para el éxito institucional y el impacto a largo plazo en la comunidad.
5. *Dar prioridad a los entornos inclusivos y participativos*: comprometerse, alinearse e invertir en espacios y entornos en los que todos los miembros de la comunidad se sientan valorados, incluidos y empoderados para participar plenamente.
6. *Fomentar un enfoque centrado en el ser humano para la IA y la tecnología*: emplear la tecnología y el análisis del aprendizaje —como el análisis de pertenencia— para mejorar, y no sustituir, la conexión humana, lo cual permite un apoyo personalizado y mantiene al mismo tiempo la integridad relacional en la enseñanza y el aprendizaje, así como en los entornos de trabajo del profesorado y el personal.
7. *Reimaginar el desarrollo profesional como crecimiento relacional*: reimaginar el desarrollo académico y del personal como comunidades de aprendizaje colectivo centradas en el bienestar, la confianza colegiada y el propósito compartido, en lugar del avance profesional aislado.
8. *Recuperar el núcleo humano de la educación superior*: construir una cultura universitaria que sitúe la conexión humana, el aprendizaje y el bienestar en el centro de todas las actividades educativas y administrativas, independientemente de cómo las innovaciones tecnológicas u otras fuerzas transformen nuestro mundo.

Referencias

- Aoun, J. E. (2017). *Robot-proof: Higher education in the age of artificial intelligence*. MIT Press.
- Appiah, K. A. (2007). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. W. W. Norton.
- Arney, J., Dale, T., Davis, G., & Kinzie, J. (Eds.). (2023). *Radical reimagining for student success in higher education*. Routledge.

- Artze-Vega, I., Darby, F., Dewsbury, B., & Imad, M. (2023). *The Norton guide to equity-minded teaching*. W. W. Norton. <https://seagull.wwnorton.com/equityguide>
- Austin, A. E., Finkelstein, N. D., Follmer Greenhoot, A., Ward, D., & Cornejo Weaver, G. (2025). *Transforming college teaching evaluation: A framework for advancing instructional excellence*. Harvard Education Press.
- Astin, A. W. (1997). *What matters in college?* Jossey-Bass.
- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 674–687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2023). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 597–615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>
- Bovill, C., Croft, A., Glover, C. D., & Felten, P. (2023). Is discussing identity more important than shared identity to student–staff relationship building? *Teaching and Learning Inquiry*, 11, Article 17. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.11.17>
- Buckingham Shum, S., Ferguson, R., & Martinez-Maldonado, R. (2019). Human-centred learning analytics. *Journal of Learning Analytics*, 6(2), 1–9. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.62.1>
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. Jossey-Bass.
- Felten, P., & Forsyth, R. (2025). Learning and teaching with AI. *Change*. <https://doi.org/10.1080/00091383.2025.2496117>
- Felten, P., Gardner, J. N., Schroeder, C. C., Lambert, L. M., & Barefoot, B. O. (2016). *The undergraduate experience: Focusing institutions on what matters most*. Jossey-Bass.
- Felten, P., & Lambert, L. (2020). *Relationship-rich education: How human connections drive success in college*. Johns Hopkins University Press.
- Felten, P., Lambert, L. M., Artze-Vega, I., Miranda Tapia, O. R., & Harper, S. R. (2023). *Connections are everything: A college student's guide to relationship-rich education*. Johns Hopkins University Press.

- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gavassa, S., Benabentos, R., Kravec, M., Collins, T., & Eddy, S. (2019). Closing the achievement gap in a large introductory course by balancing reduced in-person contact with increased course structure. *CBE—Life Sciences Education*, 18(1), ar8. <https://doi.org/10.1187/cbe.18-08-0153>
- Glazier, R. A. (2021). *Connecting in the online classroom: Building rapport between teachers and students*. Johns Hopkins University Press.
- Haidt, J., & Lukianoff, G. (2018). *The coddling of the American mind*. Penguin.
- Hallett, R. E., Kezar, A., Kitchen, J. A., & Pérez, R. J. (2023). *Creating a campus-wide culture of student success*. Routledge.
- Hefner, J., & Eisenberg, D. (2009). Social support and mental health among college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(4), 491–499. <https://doi.org/10.1037/a0016918>
- Higher Education Authority of Ireland. (2025). *Review of the Irish national framework for student success in higher education*. Author.
- Hogan, K. A., & Sathy, V. (2022). *Inclusive teaching: Strategies for promoting equity in the college classroom*. West Virginia University Press.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices*. Association of American Colleges and Universities.
- Lim, L.-A., Buckingham Shum, S., Felten, P., & Uno, J. (2023). “Belonging analytics”: A proposal. *Learning Letters*, 1, Article 4. <https://doi.org/10.59453/EAXA8005>
- Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A., & Wolniak, G. C. (2016). *How college affects students: 21st century evidence that higher education works*. Jossey-Bass.
- McClure, K. R. (2025). *The caring university: Reimagining the higher education workplace after the Great Resignation*. Johns Hopkins University Press.

- Milem, J. F. (2003). The educational benefits of diversity: Evidence from multiple sectors. In M. Chang, D. Witt, J. Jones, & K. Hakuta (Eds.), *Compelling interest: Examining the evidence on racial dynamics in higher education* (pp. 126–169). Stanford University Press.
- Nieminen, J. H., & Yang, L. (2023). Assessment as a matter of being and becoming: Theorising student formation in assessment. *Studies in Higher Education*, 48(13), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2257740>
- Nunn, L. M. (2021). *College belonging: How first-year and first-generation students navigate campus life*. Rutgers University Press.
- Parker, E. T., III, Trolan, T. L., & Stolzenberg, E. B. (2021). Student–faculty interaction and academic self-concept: The intersection of race and gender. *Higher Education Research & Development*, 41(7). <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.2010666>
- Peseta, T., Pizzica, J., Beathe, A., Jose, C., Lynch, R., Manthos, M., Nguyen, K., & Raza, H. (2020). A partnership mindset: Students as partners in and beyond the academy. In *The power of partnership: Students, staff, and faculty revolutionizing higher education* (pp. 107–117). Elon University Center for Engaged Learning. <https://doi.org/10.36284/celelon.0a2.6>
- Pleschová, G., Roxă, T., Thomson, K. E., & Felten, P. (2021). Conversations that make meaningful change in teaching, teachers, and academic development. *International Journal for Academic Development*, 26(3), 201–209. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1958446>
- Pope-Ruark, R. (2022). *Unraveling faculty burnout: Pathways to reckoning and renewal*. Johns Hopkins University Press.
- Rainie, L., & Anderson, J. (2025). *Many Americans expect AI to have significant negative impact on human capacities and behaviors such as social and emotional intelligence, analytical thinking and agency by 2035*. Elon University’s Imagining the Digital Future Center.
- Strayhorn, T. (2012). *College students’ sense of belonging*. Routledge.
- Sutherland, K. A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261–273. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571>

- Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal, S., Arroyo, E. N., Behling, S., Chambwe, N., Freeman, S., Gasiewski, J. A., Martin, J. M., Matz, R. L., McKay, T. A., Okoroafor, N., Posey, L. A., Puckett, A. L., Rochford, C., Rosenberg, J. L., & Wenderoth, M. P. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(12), 6476–6483. <https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117>
- UNESCO. (2025). *Artificial intelligence in education*. <https://www.unesco.org/en/digital-education/artificial-intelligence>
- Waldinger, R., & Schulz, M. (2023). *The good life: Lessons from the world's longest scientific study of happiness*. Simon & Schuster.
- Warner, J. (2018). *Why they can't write: Killing the five-paragraph essay and other necessities*. Johns Hopkins University Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Compromiso, innovación y futuro: vías estratégicas para las universidades de investigación aplicada

Mikko Rask
University of Helsinki

Resumen

Este documento examina cómo las universidades de investigación aplicada pueden mejorar su compromiso social aprovechando las tendencias globales en materia de cocreación, transferencia de conocimiento e innovación institucional. La Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) solicitó esta contribución como parte del proceso de diseño de su nuevo Plan Estratégico Nacional (PEN) 2026-2030, una estrategia institucional que establece las prioridades de su sistema multicampus. En respuesta a esta petición, este documento propone un marco temático que conecta la identidad cooperativa y la presencia multicampus de la UCC con los debates internacionales sobre investigación, innovación y compromiso (*engagement*).

Se desarrollan cuatro puntos de partida temáticos: primero, se examina la definición participativa de la agenda, centrándose en marcos como la investigación e innovación responsables (*Responsible Research and Innovation*, RRI) y los métodos prospectivos. Más adelante, se analiza la colaboración en espiral y la cocreación, destacando cómo las universidades convocan asociaciones entre distintos sectores. En tercer lugar, nos centramos en la institucionalización, explorando la gobernanza, los incentivos y la integración curricular del compromiso social. Como cuarto punto, se abordan las infraestructuras digitales y la inteligencia colectiva, haciendo hincapié en cómo la inteligencia artificial y las plataformas abiertas están reformando tanto las prácticas académicas como la interacción entre la universidad y la sociedad.

Cada tema se analiza en relación con las tendencias globales y se ilustra con casos seleccionados de América Latina. Estos ejemplos, presentados como fuentes de inspiración, muestran cómo las universidades regionales están incorporando el compromiso en su planificación estratégica, experimentando con la ciencia ciudadana, integrando la responsabilidad social en los planes de desarrollo y conectándose con redes internacionales de ciencia abierta. Al juxtaponer estos ejemplos con la infraestructura de la UCC (consultorios, estructuras de transferencia, programas territoriales y alineación con los ODS), el análisis ofrece una perspectiva comparativa en lugar de un diagnóstico institucional.

Antes de finalizar, se realiza una síntesis estratégica en una matriz que vincula las prácticas globales, los ejemplos latinoamericanos y los puntos fuertes actuales de la UCC. Este enfoque comparativo pone de relieve que la institución no parte de cero, sino que cuenta con una sólida base de prácticas que pueden sistematizarse, conectarse mejor entre los distintos campus y visibilizarse más en los ámbitos nacional e internacional.

El documento concluye con nueve recomendaciones, organizadas en torno a las tres funciones principales de la universidad: investigación, docencia y proyección social. Estas recomendaciones hacen énfasis en la gobernanza y los incentivos para las agendas de investigación, las vías curriculares para el aprendizaje basado en proyectos y las habilidades de facilitación, así como en el papel de las redes multicampus como centros cívicos facilitados por infraestructuras digitales responsables. Al consolidar su misión cooperativa y alinearse con los estándares globales, la UCC puede reforzar su liderazgo en Colombia y contribuir al mismo tiempo a debates internacionales más amplios sobre el papel de las universidades en la renovación democrática y el desarrollo sostenible.

Palabras clave: universidades de investigación aplicada, compromiso social universitario, cocreación, innovación institucional, modelo multicampus, desarrollo sostenible.

Abstract

This paper examines how applied research universities can enhance their societal engagement by leveraging global trends in co-creation, knowledge transfer, and institutional innovation. The Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) requested this contribution as part of the design process for its new National Strategic Plan (NSP) 2026–2030, an institution-wide strategy that sets priorities across its multi-campus system. In response to this request, the paper proposes a thematic framework that connects UCC's cooperative identity and multi-campus presence with international debates on research, innovation, and engagement.

Four thematic entry points are developed. First, participatory agenda-setting is examined, focusing on frameworks such as Responsible Research and Innovation (RRI) and foresight methods. Second, helix collaboration and co-creation are analysed, highlighting how universities convene partnerships across sectors. Third, the paper addresses institutionalisation, exploring governance, incentives, and the curricular integration of societal engagement. Fourth, digital infrastructures and collective intelligence are discussed, emphasizing how artificial intelligence and open platforms are reshaping both academic practices and university–society interaction.

Each theme is analysed in relation to global trends and illustrated with selected Latin American cases. These examples, presented as sources of inspiration, show how regional universities are incorporating engagement into strategic planning, experimenting with citizen science, integrating social responsibility into development plans, and connecting with international open science networks. By juxtaposing these illustrations with UCC's infrastructure—clinics, transfer structures, territorial programmes, and SDG alignment—the analysis offers a comparative perspective rather than an institutional diagnosis.

Before concluding, a strategic synthesis is presented in a matrix linking global practices, Latin American examples, and UCC's current strengths. This comparative approach highlights that the institution is not starting from zero, but rather has a solid base of practices that can be systematised, better connected across campuses, and made more visible at national and international levels.

The paper concludes with nine recommendations, organised around the university's three main functions: research, teaching, and societal engagement. These recommendations emphasize governance and incentives for research agendas, curricular pathways for project-based learning and facilitation skills, as well as the role of multi-campus networks as civic hubs supported by responsible digital infrastructures. By consolidating its cooperative mission and aligning with global standards, UCC can strengthen its leadership in Colombia while contributing to broader international debates on the role of universities in democratic renewal and sustainable development.

Cómo citar este capítulo / How to cite this chapter

Rask, M. (2026). Compromiso, innovación y futuro: vías estratégicas para las universidades de investigación aplicada (C. G. Suárez, Trad.). En: M. A. Rojas Olarte y J. A. Pacheco Martínez (Eds.), *Horizonte. Perspectivas globales sobre educación superior* (pp. 159-189). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/9789587605921>

Introducción

La Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) ha comenzado una serie de reflexiones estratégicas para acompañar su proceso de planeación de desarrollo institucional. Esta solicitud refleja tanto las crecientes expectativas que se depositan en las instituciones de educación superior de todo el mundo como la trayectoria particular de la UCC como universidad multicampus con un fuerte compromiso con la responsabilidad social y los valores cooperativos. El presente documento responde a este mandato ofreciendo una contribución temática que busca enriquecer el proceso estratégico de la Universidad, al tiempo que sitúa su experiencia en un panorama internacional más amplio de debate sobre la investigación, la innovación y el compromiso institucional.

Propósito

El objetivo de este documento es proporcionar a la UCC una perspectiva externa, basada en la investigación, sobre cómo las universidades de investigación aplicada pueden fortalecer su capacidad para actuar como motores de relevancia social y renovación democrática. En lugar de intentar realizar un diagnóstico institucional exhaustivo, el objetivo es extraer ideas de la literatura académica, la práctica internacional y los marcos comparativos, y conectar estas ideas con las propias reflexiones estratégicas de la Universidad. Por lo tanto, el documento se entiende mejor como un documento de apoyo temático. Esta contribución complementa los análisis internos y los talleres participativos de la UCC al destacar vías que son visibles en los debates globales sobre educación superior y que podrían aplicarse al contexto colombiano.

Entendiendo el proceso estratégico

Actualmente, la UCC está atravesando un importante proceso de renovación estratégica. Basándose en su plan institucional para 2022-2025 y en su cultura de garantía de calidad, la universidad se está preparando para un horizonte a más largo plazo. Este proceso combina varias características clave: un riguroso autodiagnóstico basado en indicadores internos, ejercicios participativos en los que intervinieron estudiantes, profesores y egresados, y aportes de asesores externos destinados a ampliar la perspectiva. Desde este punto de vista, el presente

documento se posiciona como un elemento más de un mosaico más amplio de conocimientos y reflexiones que servirán de base para la siguiente fase de la planificación estratégica de la UCC.

En mi opinión, hay tres características que definen este proceso. En primer lugar, se trata de una institución multicampus y territorial, que responde a la realidad de una universidad con presencia en 19 ciudades de Colombia y que ofrece programas de pregrado, posgrado, educación continua y programas de participación comunitaria. En segundo lugar, es aplicada y cooperativa, haciendo hincapié en la investigación y la enseñanza estrechamente relacionadas con la práctica profesional, las necesidades regionales y la economía solidaria. En tercer lugar, el proceso tiene visión de futuro, ya que busca no solo consolidar las fortalezas existentes, sino también anticiparse a las nuevas demandas vinculadas a la transformación digital, el cambio demográfico y la sostenibilidad.

Áreas de enfoque temático

En este contexto, este capítulo identifica cuatro enfoques temáticos (A–D) que captan cuestiones centrales para la UCC y para las universidades de investigación aplicada en general.

- *Establecimiento de agendas participativas e investigación e innovación responsables (RRI)*: explorar cómo las universidades pueden alinear mejor sus agendas de investigación con los desafíos sociales, manteniendo al mismo tiempo el rigor académico y la autonomía.
- *Cocreación de conocimiento transdisciplinario*: aprovechando los modelos de cuádruple y quintuple hélice para fortalecer la colaboración entre la academia, el Gobierno, la industria, la sociedad civil y el medio ambiente natural.
- *Institucionalización de la participación*: examinar cómo las prácticas participativas pueden integrarse en las estructuras de gobernanza, los sistemas de incentivos, el diseño curricular y los procesos de evaluación.
- *Infraestructuras digitales e inteligencia colectiva*: análisis del papel de la gobernanza de datos, la participación digital y las herramientas basadas en IA en la creación de modelos institucionales más adaptativos y receptivos.

Estructura del artículo

El artículo se desarrolla en siete secciones. Las secciones las cuatro primeras presentan los enfoques temáticos que enmarcan el análisis. La sexta sitúa estas perspectivas en el contexto estratégico de la UCC como universidad multicampus de investigación aplicada. La séptima sección concluye con recomendaciones clave para la investigación, la docencia y la participación social.

Establecimiento de agendas participativas e Investigación e Innovación Responsables (RRI)

Un reto fundamental para las universidades contemporáneas es alinear sus agendas de investigación e innovación con las necesidades de la sociedad, manteniendo al mismo tiempo la calidad y la autonomía académicas. Para la UCC, este reto tiene una importancia especial: como institución cooperativa y multicampus, aspira tanto a reforzar sus contribuciones académicas como a seguir respondiendo de manera profunda a las comunidades a las que sirve en toda Colombia. Para lograr este equilibrio, es esencial desarrollar enfoques que abran las agendas de investigación al diálogo con la sociedad, preservando al mismo tiempo el rigor académico.

Un marco influyente que aborda directamente este reto es el marco de investigación e innovación responsables (RRI, por sus siglas en inglés). Originario de la política europea de ciencia e innovación, el RRI se ha convertido en un importante marco internacional para alinear la investigación con la relevancia social y la sostenibilidad (von Schomberg, 2024; Stilgoe *et al.*, 2020). Solo a través de Horizonte 2020, la Unión Europea ha apoyado más de 130 proyectos dedicados a la RRI, que abarcan campos como la salud, las TIC, la nanotecnología y la educación (Nwafor *et al.*, 2019). Esto convierte a la RRI en uno de los intentos más amplios a nivel mundial para conectar la gobernanza de la investigación con las expectativas sociales.

La RRI se basa en cuatro dimensiones interrelacionadas: anticipación, inclusión, reflexividad y capacidad de respuesta (Stilgoe *et al.*, 2020; Rask *et al.*, 2018). En la práctica, estas dimensiones se ven reforzadas por un énfasis en la ética, la ciencia abierta, la igualdad de género y el compromiso social. En conjunto, estos elementos posicionan la RRI como algo más que un simple mecanismo de cumplimiento, al

configurarse como un marco integrador que articula diversos valores y prioridades políticas en una visión compartida de la responsabilidad. Para las universidades, esto implica que la responsabilidad no es un factor externo a la excelencia académica, sino una parte constitutiva de ella.

Al mismo tiempo, las evaluaciones de la RRI ponen de relieve una brecha entre la visión y la práctica. Si bien los grandes proyectos de la UE han dado lugar a avances conceptuales y a diversas herramientas (por ejemplo, PE2020; RRI Toolkit), son pocos los instrumentos que las universidades pueden utilizar directamente en su gobernanza interna y en la programación de la investigación (Stahl y Bitsch, 2023). Como resultado, a veces, la RRI puede parecer burocrática y estar reducida al cumplimiento de los requisitos de presentación de informes en lugar de estar plenamente integrada en la cultura académica. Para abordar esta brecha, es útil examinar enfoques complementarios que ilustren cómo se pueden poner en práctica los principios de la RRI en la definición de la agenda.

Del marco a los instrumentos: planes de interacción social (SIP)

En Finlandia, el Consejo de Investigación Estratégica (SRC) estableció que los planes de interacción social (*Societal Interaction Plans*, SIP) fueran una parte obligatoria (igual de importante que el plan de investigación científica en sí mismo) de las propuestas de investigación (Academia de Finlandia, 2022; Pulkkinen *et al.*, 2024). Los SIP exigen a los solicitantes que describan detalladamente cómo colaborarán con actores no académicos a lo largo del proyecto. La revisión de los SIP se lleva a cabo en paralelo a la evaluación científica y ambos tienen el mismo peso en las decisiones de financiación.

Un SIP típico incluye:

- Identificación de actores relevantes y usuarios del conocimiento
- Métodos y canales de interacción
- Asignación de responsabilidades y recursos
- Cronograma de las actividades de participación
- Estrategias para garantizar la adopción y el uso de los resultados durante y después del proyecto.

La experiencia muestra que los SIP no son simplemente complementos o accesorios de comunicación, sino que funcionan como hojas de ruta para la participación, animando a los grupos de investigación a integrar a las partes interesadas (*stakeholders*) en el diseño y la ejecución de la investigación. Para la UCC, los SIP ilustran cómo la definición de la agenda puede ser concreta y medible. Si bien inicialmente se diseñaron para la financiación nacional de la investigación, una universidad podría adaptar un modelo de SIP más sencillo para convocatorias de proyectos internos o líneas de investigación, de esta manera podría garantizar que los programas de investigación aplicada incorporen estrategias de participación sistemática desde el principio.

De la visión a la previsión: arenas de transición participativa

Otra práctica estrechamente alineada con la dimensión anticipatoria de la RRI es la prospectiva participativa. Hyysalo *et al.* (2019) rediseñaron la metodología de la arena de transición (*transition arenas*) —un enfoque prospectivo estructurado desarrollado inicialmente en los Países Bajos— para conectar las visiones a largo plazo con la planificación a mediano plazo en el sector energético finlandés. Su proceso convocó a responsables políticos, empresas y actores de la sociedad civil en talleres iterativos que generaron ocho vías de políticas a mediano plazo que vinculaban los objetivos climáticos con medidas prácticas. Cabe destacar que estas vías se integraron posteriormente en los procesos políticos y las evaluaciones de seguimiento confirmaron su implementación en ministerios y municipios.

Estudios posteriores (Matschoss *et al.*, 2020) mostraron cómo la prospectiva puede identificar barreras sistémicas como la gobernanza fragmentada o el acceso desigual a las tecnologías, a la vez que crea prioridades compartidas para la innovación. En lugar de predecir el futuro, la prospectiva construye inteligencia colectiva en torno a direcciones factibles y deseables. Para la UCC, la prospectiva participativa podría ser una herramienta valiosa para coordinar su presencia en varios campus, por ejemplo, organizando talleres de prospectiva en campus seleccionados para identificar prioridades de investigación comunes para 2030 y traducirlas en vías de desarrollo a medio plazo, respaldadas por estrategias de participación.

Implicaciones prácticas para la Universidad Cooperativa de Colombia

De estas experiencias se desprenden tres lecciones. En primer lugar, la RRI proporciona una brújula estratégica, indicando que la excelencia académica y la responsabilidad social deben buscarse en sintonía. En segundo lugar, instrumentos como los SIP demuestran cómo se puede institucionalizar y evaluar la responsabilidad en la planificación de la investigación. En tercer lugar, los métodos prospectivos, como las arenas de transición, demuestran cómo las universidades pueden estructurar el diálogo con las partes interesadas para desarrollar conjuntamente prioridades a medio plazo que sean visionarias y viables.

Para la UCC, adoptar selectivamente estos elementos le permitiría reforzar su identidad de investigación aplicada y afianzar sus valores cooperativos en prácticas concretas que marquen la agenda. Al adoptar la visión global de la RRI, experimentar con la planificación de la participación al estilo SIP y poner a prueba métodos de previsión en su proceso estratégico, la Universidad puede comenzar a pasar de los planes y las visiones a la implementación, creando una cultura de establecimiento de agendas que sea inclusiva, estratégica y orientada al futuro.

De las agendas a la acción: cocreación de conocimiento y colaboración en espiral

Si los marcos de definición de agendas ayudan a las universidades a decidir qué investigar en consonancia con las necesidades sociales, la colaboración en espiral (*helix collaboration*) ofrece una perspectiva sobre cómo se pueden impulsar dichas agendas en la práctica. La familia de modelos en espiral muestra que la innovación rara vez es producto de un solo actor. La triple hélice enfatizó la colaboración entre universidades, Gobierno e industria; la cuádruple añadió el papel de la sociedad civil y la cultura; y la quintuple destacó el entorno natural como un dominio del conocimiento y un imperativo de sostenibilidad (Carayannis y Campbell, 2009). Estos modelos subrayan que la innovación no es lineal, sino el resultado de espacios multiactor donde se entrecruzan diferentes formas de experiencia, legitimidad y valores.

Hoy en día, se espera cada vez más que las universidades sirvan como espacios de cocreación, reuniendo a las partes interesadas del Gobierno, la industria y la sociedad civil para colaborar en retos comunes. Para cumplir con esta función, necesitan algo más que conocimientos disciplinarios: también deben cultivar el arte de la facilitación, asegurándose de que los procesos de colaboración sean inclusivos, estructurados y orientados a la innovación. Esto implica enmarcar los problemas con claridad, establecer reglas de comunicación justas y guiar a las diversas partes interesadas hacia resultados viables.

Los estudiosos de la gobernanza pública han observado un cambio paralelo en el sector público, donde cada vez se espera más que los empleados estatales adopten funciones de facilitación y desarrollen nuevas capacidades cívicas para la colaboración (Torfing, *et al.*, 2019). Desde esta perspectiva, no solo es fundamental que las propias universidades dominen la facilitación, sino que también forma parte de su misión educativa ayudar a los estudiantes a adquirir estas habilidades. Para la UCC, esto sugiere una oportunidad para posicionar las capacidades de facilitación y cocreación como competencias básicas, de modo que los graduados cuenten no solo con conocimientos técnicos, sino también con las habilidades cívicas necesarias en los ecosistemas de innovación contemporáneos.

Prácticas de colaboración en espiral: talleres de ciencia, ciencia ciudadana, Demola y ecosistemas de innovación

Si la colaboración en espiral destaca la importancia de la facilitación, la pregunta es cómo pueden las universidades dar a esta función una forma organizativa. En todo el mundo han surgido diversas prácticas que traducen los principios de la cocreación en acuerdos estructurados para la investigación, la enseñanza y la participación. Estas prácticas no representan un modelo único, sino vías complementarias a través de las cuales las universidades pueden integrar la facilitación en su trabajo cotidiano.

Un enfoque temprano y duradero es el modelo de “taller de ciencia” (*science shop model*), originario de Europa, que institucionaliza un punto de entrada de la sociedad civil en las universidades. Las organizaciones comunitarias plantean preguntas, que luego se convierten en proyectos de estudiantes o profesores. De esta manera, los talleres de ciencia incorporan sistemáticamente las voces del

“tercer sector” en la investigación y la enseñanza (Mulder *et al.*, 2017). También proporcionan a los estudiantes experiencia práctica en investigación orientada a problemas y generan resultados de aprendizaje que combinan la relevancia académica y social. En el caso de la UCC, los principios de las tiendas de ciencia podrían adaptarse a su misión cooperativa y a su presencia territorial, de modo que los conocimientos de la comunidad se incorporen regularmente a la enseñanza y a la investigación aplicada.

Otro ejemplo es la ciencia ciudadana (*citizen science*), en la que los miembros de la comunidad participan en la recopilación, el análisis o la difusión de datos de investigación. La ciencia ciudadana se ha convertido en una forma especialmente eficaz de integrar la sociedad civil y las preocupaciones medioambientales, en consonancia con la quintuple hélice. En ámbitos como la salud, la biodiversidad o la sostenibilidad urbana, las iniciativas de ciencia ciudadana pueden proporcionar datos a una escala que las universidades por sí solas no pueden alcanzar, al tiempo que fomentan la confianza del público en la ciencia. Para la UCC, la incorporación de proyectos de ciencia ciudadana en los planes de estudio y las asociaciones regionales podría mejorar su impacto social y conectar la investigación con las experiencias cotidianas de los ciudadanos.

Demola ofrece un enfoque diferente pero complementario. Desarrollado en Finlandia y ahora implementado a nivel internacional, incluso en contextos del Sur Global, Demola organiza proyectos estructurados de cocreación en los que equipos interdisciplinarios de estudiantes, guiados por mentores académicos y socios, trabajan con empresas, municipios y ONG en retos orientados al futuro (Catalá-Pérez *et al.*, 2020). Estos proyectos, que suelen durar entre ocho y doce semanas, culminan en demostraciones de conceptos que integran los conocimientos de la investigación con soluciones prácticas. Demola ejemplifica cómo las universidades pueden combinar la investigación, la enseñanza y la “tercera misión” de compromiso (*engagement* o proyección social en nuestros términos) en un único formato estructurado. Para la UCC, la adaptación de un modelo al estilo Demola podría permitirle aprovechar su alcance multicampus, ofreciendo a los estudiantes oportunidades para trabajar en retos del mundo real y generando al mismo tiempo valor para los gobiernos locales, las cooperativas y las empresas.

Por último, las universidades también desempeñan un papel fundamental en los ecosistemas de innovación al albergar estructuras que fomentan las ideas y las iniciativas empresariales, como incubadoras, aceleradoras, estudios de emprendimiento y servicios de asesoramiento o financiación. La UCC ya ha avanzado en esta dirección a través de su oficina de transferencia de conocimientos, sus incubadoras y sus iniciativas de *spin-off*. Sin embargo, aunque estas plataformas suelen estar orientadas a obtener resultados comerciales, también pueden servir como escenarios para el emprendimiento social y cooperativo, lo que se ajusta más a la misión de esta institución. Al ampliar su ecosistema de innovación de esta manera, la UCC no solo podría facilitar la creación de empresas emergentes, sino también fomentar empresas sociales e innovaciones cívicas que aborden las necesidades de la comunidad y los objetivos de sostenibilidad.

Estos ejemplos muestran cómo la colaboración en espiral complementa la agenda participativa que se discutió en el apartado anterior. Si se supone que la agenda garantiza que las prioridades de investigación estén alineadas con los retos sociales, la colaboración en espiral muestra que abordar esos retos requiere asociaciones organizadas entre sectores, estructuradas mediante la facilitación y unas reglas de participación claras. Para la UCC, la oportunidad estratégica radica en combinar diferentes modelos (talleres de ciencia para cuestiones impulsadas por la comunidad, ciencia ciudadana para la participación a gran escala y el conocimiento medioambiental, proyectos al estilo Demola para la cocreación transdisciplinaria y ecosistemas de empresas para ampliar los resultados) en un sistema coherente de cocreación de conocimiento. De este modo, la universidad puede posicionarse no solo como definidora responsable de las prioridades de investigación, sino también como impulsora colaborativa de las mismas y traductora de estas en un impacto social sostenible.

Institucionalización del compromiso social y la transferencia de conocimiento

Para que la participación social se convierta en una característica duradera de la vida académica, debe integrarse en las tres funciones sustantivas de la universidad: investigación, docencia y proyección social. La institucionalización se centra

menos en añadir burocracia y más en garantizar que la colaboración, la apertura y la responsabilidad se reconozcan, incentiven y evalúen.

En UCC ya existe una base sólida sobre la que construir. La universidad ha creado una oficina de transferencia de conocimiento, incubadoras y *spin-off* tempranos, y gestiona consultorios y programas comunitarios en todos sus campus, que conectan la experiencia académica con las necesidades sociales. Al mismo tiempo, las revisiones internas indican que el compromiso (*engagement*) es desigual entre los departamentos y los campus, y aún no se ha vinculado de forma sistemática a los incentivos profesionales o la evaluación de la investigación. Para avanzar hacia la institucionalización, la Universidad podría beneficiarse de herramientas que ayuden a diagnosticar la madurez de las distintas unidades. Una de estas herramientas es el enfoque Väki Readiness, que ofrece una forma estructurada y comparativa de evaluar en qué medida las organizaciones han avanzado desde la comunicación y la creación de redes básicas hacia la cocreación sistemática. Desarrollado originalmente para apoyar a ciudades y municipios, su índice de preparación participativa (*Participatory Readiness Index*, PRI) también ha sido diseñado para generar conocimientos para otras organizaciones complejas y con múltiples unidades, como las universidades. Para la UCC, este tipo de evaluación de la madurez podría servir tanto como instrumento de diagnóstico como de aprendizaje estratégico, ya que permite tomar conciencia de las prácticas desiguales, destaca los puntos de partida para la mejora y permite a la universidad posicionarse como un caso de referencia en Colombia para el desarrollo institucional transparente e inclusivo (Rask y Shin, 2025).

Investigación: reconocimiento y planificación de la participación social

En la investigación, el reto principal es motivacional: los académicos suelen considerar la interacción social como una carga, ya que no se tiene en cuenta en las negociaciones salariales, los ascensos o la progresión profesional. Por lo tanto, el primer paso es reconocer el compromiso como parte de la calidad académica, por ejemplo, valorando las publicaciones en coautoría con profesionales, la aceptación documentada de los resultados por parte de actores externos o los conjuntos de datos y el *software* abiertos. Revistas líderes, como

Public Management Review, ahora fomentan explícitamente la coautoría entre académicos y profesionales, lo que indica que el reconocimiento está aumentando dentro de la comunidad editorial.

Una vez que se reconoce esa brecha motivacional, los instrumentos de planificación cobran sentido. La práctica finlandesa de los planes de interacción social (SIP) muestra cómo una hoja de ruta concisa, que incluya a las partes interesadas, los canales, los plazos, los recursos y la aceptación prevista, puede ser necesaria y evaluarse junto con la calidad científica. UCC no tiene por qué copiar esto al pie de la letra: una plantilla interna sencilla en convocatorias o programas seleccionados, junto con un apoyo modesto para garantizar el cumplimiento de lo prometido, normalizaría la planificación de la relevancia y mantendría baja la carga administrativa.

Docencia: incorporar la participación en los planes de estudio

La enseñanza ofrece otra vía para integrar el compromiso social, no como un complemento extracurricular, sino como un componente del plan de estudios. Los cursos basados en proyectos pueden diseñarse como componentes con créditos, con resultados de aprendizaje claros que incluyan la facilitación, el diálogo y la colaboración ética. La evaluación puede combinar criterios académicos con comentarios de los socios sobre la utilidad y la equidad y el control de calidad puede reconocer la cosupervisión externa (por ejemplo, un mentor externo vinculado a empresas o entidades cooperativas reconocido formalmente en la documentación del curso).

Para UCC, que ya cuenta con consultorios en derecho, salud y negocios, la oportunidad radica en convertirlas en cursos de proyectos integradores que abarquen un semestre o la fase final de los estudios. De este modo, los estudiantes podrían aplicar sus conocimientos disciplinarios al tiempo que abordan retos reales identificados por cooperativas, municipios u ONG. De esta manera, el compromiso o proyección social no es una experiencia aislada para unos pocos, sino una expectativa estructurada y con créditos para todos los estudiantes, que dota a los egresados tanto de conocimientos disciplinarios como de habilidades de colaboración.

Proyección social: creación de canales duraderos y recíprocos

La interacción social como tercera misión requiere canales sólidos a través de los cuales las voces externas informen regularmente sobre la investigación y la enseñanza. En lugar de depender de actividades de divulgación puntuales, las universidades se benefician de vías de acceso predecibles: convocatorias periódicas para preguntas de la comunidad, foros permanentes de socios en ámbitos prioritarios y acuerdos sencillos para el diseño conjunto y la puesta a prueba.

Las colaboraciones territoriales a largo plazo muestran que los acuerdos más sólidos son recíprocos: las universidades contribuyen abordando problemas locales concretos, mientras que las comunidades enriquecen el trabajo académico compartiendo conocimientos situados, proporcionando acceso a datos y manteniendo la participación. Para UCC, con su identidad cooperativa y su presencia en varios campus, esto se traduce en una oportunidad para afianzar cada campus como un centro cívico en el que la experiencia académica se une a las prioridades locales y en el que los consultorios y las estructuras de transferencia están conectadas a canales de participación predecibles. La aplicación de diagnósticos de preparación, como Väki Readiness, puede ayudar a determinar si las actividades se mantienen en el nivel de comunicación y difusión o si están evolucionando hacia formas más sistemáticas de cocreación.

Integración de la participación en las funciones sustantivas de la UCC

En conjunto, estas perspectivas sugieren que institucionalizar la participación social implica integrarla en el ADN de la universidad: en la investigación, recompensando la interacción e integrando la planificación de la participación; en la docencia, haciendo que la colaboración basada en proyectos sea acreditable y evaluable; y en la interacción social, estableciendo canales permanentes y recíprocos con las comunidades. Para la UCC, la tarea no consiste en empezar de cero, sino en conectar y fortalecer lo ya existente. Su experiencia acumulada podría incluso servir de base para publicar buenas prácticas, contribuyendo al debate académico y político más amplio sobre el futuro de la proyección social de las universidades.

Infraestructuras digitales e inteligencia colectiva: facilitando nuevas capacidades

La proyección social en las universidades depende cada vez más de la eficacia con la que utilizan las infraestructuras digitales y la inteligencia artificial (IA). Estas tecnologías no solo son herramientas para la eficiencia, sino también facilitadoras de la inteligencia colectiva (IC): la capacidad de movilizar a personas, datos y máquinas para abordar desafíos complejos. La IC puede aprovecharse en diferentes niveles, desde formas más sencillas de colaboración colectiva de ideas hasta formas más profundas donde las herramientas digitales apoyan la comunicación, el razonamiento y el análisis de problemas sociales (Rask y Shin, 2024). Para la UCC, que ya ha alineado su estrategia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, la IC y la IA proporcionan nuevas capacidades para hacer que su misión cooperativa sea más visible, eficaz y orientada al futuro.

Políticas de aprendizaje que promueven la inteligencia artificial

Algunas universidades están adoptando políticas de aprendizaje que promueven la IA, animando a los estudiantes a utilizar estas herramientas como parte de sus cursos. La razón no es reemplazar el esfuerzo estudiantil, sino mejorar la calidad básica de los resultados, permitiendo a los profesores centrarse en tareas complejas y progresivas. Para la UCC, esta política podría reducir las desigualdades en su sistema multicampus al garantizar que los estudiantes puedan acceder a apoyo avanzado para el aprendizaje. Sin embargo, es fundamental enfatizar su uso responsable: una dependencia excesiva de la IA aumenta el riesgo de externalizar el razonamiento y la creatividad. Las medidas de mitigación de dichos riesgos incluyen debates, exámenes orales y tareas reflexivas para garantizar que los estudiantes cultiven habilidades analíticas independientes. Un enfoque equilibrado mostraría que la UCC está actualizada y es consciente de los riesgos asociados a la digitalización.

Plataformas de participación digital

Las infraestructuras digitales también pueden ampliar la participación en las universidades. Investigaciones muestran cómo las plataformas en línea pueden captar aportes estructurados de miles de participantes en la investigación y en el diseño de políticas (Shin *et al.*, 2024). Nesta destaca casos como Wefarm, una red de conocimiento entre pares que ha permitido a más de un millón de pequeños agricultores compartir soluciones prácticas en toda África (Peach *et al.*, 2019). En el caso de la UCC, se podrían adaptar modelos similares de colaboración entre pares para conectar a estudiantes y socios comunitarios en sus diecinueve campus, de modo que se garantice la circulación del conocimiento y la identificación de prioridades de forma inclusiva, en consonancia con el ODS 10, cuyo objetivo es reducir las desigualdades.

Gobernanza de datos y analítica institucional

Las universidades también están utilizando infraestructuras digitales para fortalecer la gobernanza de datos. Muchas han desarrollado observatorios o paneles de control que integran el rendimiento estudiantil, métricas de sostenibilidad y datos sobre la participación social. Estas herramientas permiten a los líderes identificar desigualdades, anticipar riesgos y asignar recursos estratégicamente. Los propios diagnósticos de la UCC destacan la fragmentación de los sistemas y la deficiente interoperabilidad. Invertir en una gobernanza de datos sólida y ética no solo mejoraría la eficiencia interna, sino que también reforzaría la misión social de la Universidad, por ejemplo, al monitorear si los consultorios comunitarios llegan a las poblaciones desatendidas o al mostrar cómo la investigación académica contribuye a los objetivos de los ODS.

Inteligencia colectiva para el cambio social

La inteligencia colectiva puede mobilizarse para abordar desafíos complejos que ningún actor puede resolver por sí solo. Los estudios de caso de Nesta ejemplifican este potencial. PatientsLikeMe, a su vez, muestra cómo los datos de salud generados por los usuarios pueden mejorar la investigación y los tratamientos, mientras que Public Lab ilustra cómo las comunidades codesarrollan herramientas de monitoreo ambiental de bajo costo (Peach *et al.*, 2019). Para la UCC, estos ejemplos

sugieren cómo los consultorios y los programas territoriales podrían vincularse a plataformas digitales que permitan a los miembros de la comunidad aportar conocimiento, coanalizar hallazgos y proponer innovaciones. Estos enfoques fortalecerían el papel de la institución en el logro de los ODS relacionados con la salud, el medio ambiente y la igualdad, a la vez que profundizarían su misión cooperativa.

Ecosistemas de conocimiento abierto

Finalmente, las universidades impulsan la inteligencia colectiva al contribuir a ecosistemas de conocimiento abierto. Las iniciativas europeas en el marco de la investigación e innovación responsables (RRI) han promovido el uso de repositorios abiertos y plataformas colaborativas para aumentar la accesibilidad a los resultados de la investigación. Nesta destaca el caso de Global Fishing Watch, que utilizó datos satelitales abiertos para facilitar el monitoreo colectivo de la pesca ilegal (Peach *et al.*, 2019). De igual manera, la UCC podría abrir parte de sus resultados de investigación comunitaria a un público más amplio, para reforzar su transparencia y permitir la reutilización del conocimiento coproducido con cooperativas y comunidades. Esto mejoraría la visibilidad global de la Universidad y, al mismo tiempo, conectaría su trabajo local con las agendas globales de los ODS.

Hacia un futuro cooperativo y digital

Las infraestructuras digitales y la inteligencia colectiva no son complementos opcionales, sino capacidades facilitadoras que permiten a las universidades profundizar la participación social. Para la UCC, la oportunidad reside en combinar políticas de aprendizaje que promuevan la IA con garantías responsables, crear plataformas de participación entre pares, fortalecer la gobernanza de datos, vincular consultorios y programas comunitarios con métodos de IC y promover prácticas de conocimiento abierto. Al alinear estas iniciativas con los ODS, podría posicionarse como pionera de la participación social digital en Colombia y como parte de un movimiento global que promueve a las universidades como centros de inteligencia colectiva.

Consideraciones estratégicas para la UCC en un contexto del Sur Global

La UCC ya cuenta con muchas prácticas que son reconocidas internacionalmente como fundamentales para el compromiso social de las universidades: una fuerte presencia de servicios a través de sus consultorios, una oficina de transferencia de conocimientos e incubadoras, *spin-offs* tempranas y una alineación explícita con los ODS. Estos son activos notables en el panorama de la educación superior latinoamericana, donde muchas instituciones se enfrentan a cuestiones similares sobre cómo combinar la excelencia académica con la responsabilidad territorial.

Para apoyar la reflexión en el contexto del nuevo Plan Estratégico Nacional (PEN) 2026-2030 de la UCC, la tabla 1 ofrece una visión comparativa de las cuatro áreas temáticas analizadas en este informe. En ella se destacan las tendencias mundiales, una selección de ejemplos latinoamericanos, los activos actuales de la Universidad y las oportunidades estratégicas. Los ejemplos latinoamericanos se presentan únicamente a modo de inspiración; en el anexo 1 se pueden encontrar más descripciones y fuentes.

Tabla 1. Consideraciones estratégicas para la UCC en los cuatro enfoques temáticos

Tema	Prácticas globales / tendencias	Ejemplo latinoamericano	Acciones vigentes en la UCC	Oportunidades estratégicas
A. Establecimiento de agenda	Investigación e innovación responsables (RRI); planes de interacción social (SIP); previsión participativa para vincular la investigación con las necesidades sociales.	Universidad del Valle (Colombia): Resolución 028 (2012) sobre Proyección Social y Extensión, que alinea el alcance con la planeación estratégica.	Programas territoriales; grupos de investigación en cooperativismo; estrategia alineada con los ODS.	Introducir planes sencillos de interacción o proyección social en convocatorias internas; vincular procesos prospectivos con el PEN 2026-2030; destacar contribuciones al conocimiento sobre los ODS.
B. Colaboración / cocreación	Talleres de ciencia; ciencia ciudadana; <i>living labs</i> ; modelos estructurados de innovación estudiante-mentor.	RACIMO@Bucaramanga (Universidad Industrial de Santander, Colombia): proyecto de ciencia ciudadana que involucra a escuelas y comunidades en el monitoreo del clima con datos abiertos.	Consultorios en derecho, salud, psicología, negocios; programas de Economía Solidaria en los campus	Desarrollar puntos de entrada sistemáticos para las preguntas de la comunidad; ampliar los consultorios para convertirlos en cursos de proyectos de cocreación; explorar plataformas digitales entre pares.

Tema	Prácticas globales / tendencias	Ejemplo latinoamericano	Acciones vigentes en la UCC	Oportunidades estratégicas
C. Institucionalización	Criterios de participación en asensos en el escalafón docente; cursos de proyecto con créditos; herramientas de evaluación de la madurez.	UFMT (Brasil) y UAA (México): planes de desarrollo institucional que incorporan la participación, la inclusión y la equidad en la gobernanza y la presentación de informes.	Oficina de Transferencia de Conocimiento; incubadoras; <i>spin-offs</i> ; espíritu cooperativo.	Criterios de participación piloto en asensos; desarrollar cursos de participación con créditos; aplicar herramientas de evaluación de madurez (por ejemplo, Väki Readiness).
D. Infraestructura digital e inteligencia colectiva (IC)	Políticas de aprendizaje pro-IA; observatorios de datos; repositorios abiertos; plataformas de inteligencia colectiva.	LA-CoNGA Physics (red Erasmus+ Latin America–Europe): currículos compartidos, laboratorios virtuales, infraestructuras de datos abiertos.	Compromisos de los ODS en la estrategia; diagnóstico que muestra sistemas digitales fragmentados; fuertes grupos de investigación comunitaria.	Desarrollar una política responsable de aprendizaje pro-IA (con garantías de responsabilidad); fortalecer la gobernanza/ interoperabilidad de los datos; conectar consultorios/grupos de investigación a través de plataformas de IC; mostrar las contribuciones a los ODS a través de repositorios abiertos.

Esta perspectiva comparativa sugiere que la UCC no parte de cero, sino que ya posee una sólida base de recursos que se ajusta a las tendencias globales y regionales. La oportunidad clave reside en que estas prácticas sean más sistemáticas, estén más conectadas entre campus y se vinculen más explícitamente con los indicadores de los ODS. Esto no solo fortalecería la coherencia interna de la UCC, sino que también la posicionaría como un referente para otras universidades del Sur Global que buscan combinar valores cooperativos con enfoques innovadores de participación social.

Recomendaciones y reflexiones de cierre

Las reflexiones que se presentan a continuación sintetizan las observaciones realizadas en secciones anteriores de este capítulo en un conjunto de directrices estratégicas para la UCC. Cada recomendación se presenta en tres niveles: observación (lo que demuestra la experiencia global y regional), evaluación (su

relación con los activos y estrategias actuales de la Universidad) y recomendaciones (posible orientación para el PEN 2026-2030).

Investigación

Gobernanza y agendas de investigación:

- *Observación:* marcos internacionales, como la investigación e innovación responsables (RRI) y los planes de interacción social (PSI), muestran cómo se puede integrar la participación en el diseño de la investigación. Los métodos prospectivos evidencian además cómo los desafíos a largo plazo se pueden traducir en vías de investigación a medio plazo.
- *Evaluación:* la UCC ya cuenta con grupos de investigación cooperativa y programas territoriales, pero la participación en la definición de la agenda es desigual entre los departamentos.
- *Recomendación 1:* implementar planes de interacción piloto en convocatorias internas y experimentar con talleres prospectivos en el proceso PEN para vincular sistemáticamente las prioridades de investigación con los compromisos de los ODS y las necesidades territoriales.

Incentivos a las carreras académicas:

- *Observación:* a nivel mundial, la participación y proyección social se reconoce cada vez más en los asensos y evaluaciones. Revistas como *Government Information Quarterly* fomentan la coautoría con profesionales.
- *Evaluación:* la UCC valora el impacto social, pero los resultados en materia de participación aún no se recompensan de forma consistente en las estructuras profesionales.
- *Recomendación 2:* implementar programas piloto que consideren explícitamente la participación social (p. ej., publicaciones conjuntas con profesionales, adopción de resultados) en las evaluaciones, con el apoyo de pequeñas subvenciones de reconocimiento interno.

Capacidad del investigador para la proyección y participación social:

- *Observación:* una cocreación eficaz requiere habilidades específicas, como la facilitación, la comunicación y la colaboración ética. Estas habilidades suelen pasarse por alto en la formación en investigación.
- *Evaluación:* la UCC ya cuenta con sólidas líneas de investigación aplicada y consultorios de servicios, pero el desarrollo del personal en habilidades de participación sigue siendo fragmentado.
- *Recomendación 3:* desarrollar módulos de formación breves para investigadores sobre facilitación, métodos participativos y el uso responsable de herramientas digitales, alineándolos con la misión cooperativa de la UCC.

Docencia

Cursos por proyectos con créditos:

- *Observación:* ejemplos internacionales (p. ej., aprendizaje basado en proyectos y *living labs*) muestran que la integración de la participación social en los planes de estudio mejora el aprendizaje y las habilidades civiles de los estudiantes.
- *Evaluación:* los consultorios de la UCC ya ofrecen excelentes oportunidades de aprendizaje experiencial, pero permanecen fuera del currículo general.
- *Recomendación 4:* incluir en los consultorios cursos por proyectos estructurados y con créditos, que garanticen que todos los estudiantes se gradúen con experiencia práctica en proyección social.

Metahabilidades y facilitación:

- *Observación:* más allá del conocimiento disciplinario, los estudiantes se benefician del aprendizaje de metahabilidades como la facilitación, el diálogo y la resolución colectiva de problemas. Estas habilidades se reconocen cada vez más en los perfiles de egresados globales.
- *Evaluación:* el espíritu cooperativo de la UCC se alinea naturalmente con el cultivo de la facilitación y la colaboración, pero estas habilidades aún no se enseñan ni evalúan sistemáticamente.

- *Recomendación 5:* introducir módulos y rúbricas de evaluación para la facilitación, el diálogo con las partes interesadas y la ética colaborativa, complementando la formación disciplinaria.

Uso responsable de la IA en el aprendizaje:

- *Observación:* algunas universidades adoptan políticas de aprendizaje que promueven la IA, que combinan su fomento con garantías (por ejemplo, exámenes orales, diálogos exclusivamente presenciales).
- *Evaluación:* la UCC cuenta con un diagnóstico que reconoce la fragmentación en los sistemas digitales; una política coherente sobre IA podría brindar a los estudiantes igualdad de acceso, y garantizar al mismo tiempo la integridad académica.
- *Recomendación 6:* desarrollar una política responsable de aprendizaje pro-IA que equilibre la innovación con las salvaguardias, prepare a los estudiantes para entornos laborales potenciados por la IA y fomente el razonamiento independiente.

Proyección social

Redes multicampus como centros cívicos:

- *Observación:* las colaboraciones a largo plazo se fortalecen cuando son recíprocas, ya que las comunidades aportan conocimiento local a cambio de experiencia académica.
- *Evaluación:* la presencia multicampus de la UCC es una fortaleza distintiva, pero los canales de participación comunitaria varían según la región.
- *Recomendación 7:* consolidar cada campus como un centro cívico con puntos de acceso predecibles para las preguntas de la comunidad, conectados con la investigación y la docencia.

Gobernanza de datos e inteligencia colectiva:

- *Observación:* los observatorios de datos y los repositorios abiertos permiten a las universidades mostrar su impacto y movilizar la inteligencia colectiva. Iniciativas regionales, como LA-CoNGA Physics, muestran cómo las infraestructuras compartidas reducen las asimetrías.
- *Evaluación:* la UCC cuenta con sólidos grupos de investigación comunitarios, pero sus sistemas de datos están fragmentados.
- *Recomendación 8:* fortalecer la gobernanza y la interoperabilidad de los datos, creando plataformas abiertas que conecten los resultados de la investigación y las prácticas clínicas con el seguimiento de los ODS.

Evaluación de madurez y visibilidad internacional:

- *Observación:* herramientas como Vāki Readiness proporcionan diagnósticos estructurados para evaluar la madurez de la participación. La publicación de buenas prácticas conecta la acción local con los debates internacionales sobre la tercera misión de la universidad.
- *Evaluación:* la UCC cuenta con numerosas prácticas progresistas, pero la participación sigue siendo desigual entre los departamentos.
- *Recomendación 9:* aplicar herramientas de evaluación de la preparación para identificar fortalezas y deficiencias en los campus y publicar prácticas ejemplares como contribuciones a los debates globales sobre universidades comprometidas.

Reflexiones de cierre

Este artículo ha examinado cómo las universidades de investigación aplicada pueden fortalecer su compromiso social a través de cuatro puntos de entrada temáticos: la definición participativa de la agenda, la colaboración intersectorial, la institucionalización mediante la gobernanza y los incentivos y las infraestructuras digitales para la inteligencia colectiva. En lugar de diagnosticar la UCC, el análisis ha ofrecido perspectivas comparativas, conectando los debates globales con ejemplos latinoamericanos que se identifican con la misión cooperativa de la Universidad y su presencia multicampus.

La oportunidad estratégica para la UCC reside en la consolidación, más que en la invención. La universidad ya cuenta con prácticas sólidas, que incluyen consultorios, estructuras de transferencia, incubadoras, grupos de investigación en cooperativismo y alineación con los ODS. El siguiente paso es sistematizar estos activos y estrategias, integrar más plenamente el compromiso en la investigación y la docencia, y visibilizar los logros a nivel nacional e internacional. De esta manera, la UCC puede reforzar su liderazgo en Colombia, y posicionarse a la vez como un referente para el Sur Global en los debates internacionales sobre renovación democrática y desarrollo sostenible.

Referencias

- Academy of Finland. (2022). *Instructions for reviewing societal interaction plans*. Strategic Research Council. Material técnico no publicado.
- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2009). Mode 3 and Quadruple Helix: Toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3-4), 201-234. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2009.023374>
- Catalá-Pérez, D., Rask, M., & de-Miguel-Molina, M. (2020). The Demola model as a public policy tool boosting collaboration in innovation: A comparative study between Finland and Spain. *Technology in Society*, 63, Article 101358. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101358>
- Hyysalo, S., Lukkarinen, J., Kivimaa, P., Lovio, R., Temmes, A., & Hildén, M. (2019). Developing policy pathways: Redesigning transition arenas for mid-range planning. *Sustainability*, 11(3), Article 603. <https://doi.org/10.3390/su11030603>
- Matschoss, K., Pietilä, M., Rask, M., & Suni, T. (2020). Co-creating transdisciplinary global change research agendas in Finland. *European Journal of Futures Research*, 8(1), Article 2. <https://doi.org/10.1186/s40309-020-0162-3>
- Mulder, H. A., Jørgensen, M. S., Pricope, L., Steinhaus, N., & Valentin, A. (2017). Science shops as science-society interfaces. En *Interfaces between science and society* (pp. 278-296). Routledge.
- Nwafor, C., Jarmai, K., Stacherl, B., & Montevecchi, F. (2019). *Benchmark report: Integration of the RRI approach into collaborative R&D&I and SME participation in European research* (Deliverable 1.4). COMPASS Project, Horizon 2020.

- Peach, K., Berditchevskaia, A., & Bass, T. (2019). *The collective intelligence design playbook*. Nesta's Centre for Collective Intelligence Design.
- Pulkkinen, K., Aarrevaara, T., Rask, M., & Mattila, M. (2024). Societal interaction plans—A tool for enhancing societal engagement of strategic research in Finland. *Research Evaluation*, 33, rvae002. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvae002>
- Rask, M., Mačiukaitė-Žvinienė, S., Tauginienė, L., Dikčius, V., Matschoss, K., Aarrevaara, T., & d'Andrea, L. (2018). *Public participation, science and society: Tools for dynamic and responsible governance of research and innovation*. Taylor & Francis.
- Rask, M., & Shin, B. (2024). Integrating paths: Enhancing deliberative democracy through collective intelligence insights. *Societies*, 14(12), Article 270. <https://doi.org/10.3390/soc14120270>
- Rask, M., & Shin, B. (2025). *Väki readiness methodology: An organisational framework for participatory readiness and strategic development*. <https://www.vakiinsigh.com>
- Shin, B., Floch, J., Rask, M., Baeck, P., Edgar, C., Berditchevskaia, A., Mesure, P, & Branlat, M. (2024). A systematic analysis of digital tools for citizen participation. *Government Information Quarterly*, 41(3), Article 101954. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2024.101954>
- Stahl, B. C., & Bitsch, L. (2023). Building a responsible innovation toolkit as project legacy. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 8, Article 1112106. <https://doi.org/10.3389/frma.2023.1112106>
- Stilgoe, J., Owen, R., & Macnaghten, P. (2020). Developing a framework for responsible innovation. En *The ethics of nanotechnology, geoengineering, and clean energy* (pp. 347–359). Routledge.
- Torring, J., Sørensen, E., & Røiseland, A. (2019). Transforming the public sector into an arena for co-creation: Barriers, drivers, benefits, and ways forward. *Administration & Society*, 51(5), 795–825. <https://doi.org/10.1177/00953997166800>
- von Schomberg, L. (2024). Responsible research and innovation. En *Elgar encyclopedia of innovation management* (pp. 266–267). Edward Elgar Publishing.

Anexo 1. Ejemplos de casos latinoamericanos

Nota:

Los siguientes casos se han identificado a través de fuentes regionales e internacionales como ejemplos ilustrativos de cómo las universidades latinoamericanas abordan la definición de agenda, la colaboración, la institucionalización y las infraestructuras digitales. Se presentan aquí solo como inspiración, no como evaluaciones exhaustivas. Las descripciones son concisas y se basan en material publicado; se anima a los directivos de la UCC a explorar más a fondo su relevancia y aplicabilidad.

Establecimiento de agenda:

Universidad del Valle (Univalle), Colombia — Resolución 028 sobre Proyección Social y Extensión

- *Resumen:* Univalle ha incorporado formalmente la participación social en su marco estratégico mediante la Resolución 028 (2012), que define los principios, modalidades y propósitos de la Proyección Social y Extensión, junto con la docencia y la investigación.
- *Por qué es importante:* muestra cómo se puede institucionalizar la definición de la agenda para la participación social, garantizando que no sea un aspecto secundario, sino parte integral de la planificación.
- *Referencia:* Universidad del Valle. (2012). Resolución 028: Principios, Modalidades y Propósitos de Proyección Social y Extensión. http://uvsalud.univalle.edu.co/pdf/politicas_institucionales/rcs_028_proyeccion_social_y_extension.pdf

Colaboración / cocreación:

RACIMO@Bucaramanga (Universidad Industrial de Santander, Colombia)

- *Resumen:* es una iniciativa de ciencia ciudadana que involucra a escuelas y comunidades locales en la construcción y operación de sensores meteorológicos de bajo costo (estación meteorológica Arduino-Raspberry-Pi). Los datos se recopilan, se seleccionan y se comparten abiertamente con la participación de la comunidad.

- *Por qué es importante:* muestra cómo las universidades pueden cocrear conocimiento ambiental con las comunidades, combinando educación, investigación y concienciación pública.
- *Referencia:* Peña-Rodríguez, J., Salgado-Meza, P. A., Asorey, H., Núñez, L. A., Núñez-Castiñeyra, A., Sarmiento-Cano, C., & Suárez-Durán, M. (2022). RACIMO@Bucaramanga: A Citizen Science Project on Data Science and Climate Awareness. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2203.05431>

Institucionalización del compromiso:

Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA, México); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, Brasil); Universidad del Valle (Univalle, Colombia); y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, México).

- *Resumen:* si bien existen variaciones, todas las universidades han incorporado objetivos de compromiso social, inclusión y equidad en sus planes de desarrollo institucional (PDI). En el caso de la UFMT, los informes anuales también dan seguimiento a estos compromisos como parte de la identidad institucional.
- *Por qué es importante:* ilustra cómo se puede integrar el compromiso en los ciclos de gobernanza, planificación y presentación de informes, y cómo este incide en los incentivos y la rendición de cuentas.
- *Referencia:* Delgado-Troncoso, J. E., Palacios-Mena, N., Vieira Campos Ferreira, N., Camacho-Sandoval, S., & Alarid-Diéguez, D. (2023). Ethically engaged public universities in Latin America: Institutional values, well-rounded education, and social commitment. En E. Bosio, G. Gregorutti (Eds.), *The emergence of the ethically-engaged university* (pp. 211–236). Springer.

Infraestructuras digitales e inteligencia colectiva.

LA-CoNGA Physics (Alianza Latinoamericana para el Desarrollo de Capacidades en Física Avanzada, Red de Ciencia Abierta América Latina-Europa)

- *Resumen:* es una iniciativa Erasmus+ que conecta universidades de América Latina con socios europeos en física avanzada para la educación científica abierta y datos abiertos. Ofrece currículos compartidos, laboratorios virtuales, cursos abiertos y plataformas para compartir datos.

- *Por qué es importante:* ejemplifica cómo las infraestructuras digitales pueden reducir las asimetrías de recursos y facilitar la producción colaborativa de conocimiento transfronterizo, para fomentar la inteligencia colectiva.
- *Referencia:* Peña-Rodríguez, J., & Núñez, L. A. (2022). *LA-CoNGA physics: an Open Science Collaboration in Advanced Physics between Latin-America and Europe*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2201.02256>

Conocimiento estudiantil, flexibilidad curricular e innovación docente

Pablo Rivarola Padrós

Universidad Siglo 21

Resumen

Este artículo presenta una propuesta estratégica hacia 2030 para la Universidad Cooperativa de Colombia, orientada a fortalecer su identidad cooperativa y multicampus mediante la articulación del conocimiento estudiantil, la flexibilidad curricular y la innovación docente. A partir del análisis de tendencias globales en educación superior —como la analítica del aprendizaje, la formación por competencias, el uso responsable de la inteligencia artificial, las microcredenciales y el bienestar estudiantil— se propone una hoja de ruta que integra caracterización continua del estudiantado, rediseño curricular matricial y desarrollo profesoral como ejes de transformación institucional. La propuesta enfatiza el rol del profesorado como diseñador de experiencias de aprendizaje, mediador ético y actor polímata, así como la necesidad de construir trayectorias educativas flexibles, pertinentes y equitativas. Finalmente, se plantea que la identidad cooperativa puede constituirse en una ventaja adaptativa para responder a los desafíos de empleabilidad, compromiso territorial y legitimidad social de la universidad hacia 2030.

Palabras clave: educación superior, innovación educativa, currículo, formación por competencias, política educativa.

Abstract

This article presents a strategic proposal towards 2030 for the Universidad Cooperativa de Colombia, aimed at strengthening its cooperative and multi-campus identity through the integration of student knowledge, curricular flexibility, and teaching innovation. Based on an analysis of global trends in higher education—such as learning analytics, competency-based education, the responsible use of artificial intelligence, micro-credentials, and student well-being—the paper proposes a roadmap that integrates continuous student profiling, matrix-based curricular redesign, and faculty development as key drivers of institutional transformation. The proposal emphasizes the role of faculty members as designers of learning experiences, ethical mediators, and polymath actors, as well as the need to build flexible, relevant, and equitable educational pathways. Finally, it argues that cooperative identity can become an adaptive advantage in addressing challenges related to employability, territorial engagement, and social legitimacy as the university moves toward 2030.

Keywords: Higher education, educational innovation, curriculum, competency-based education, educational policy.

Cómo citar este capítulo / How to cite this chapter

Rivarola Padrós, P. (2026). Conocimiento estudiantil, flexibilidad curricular e innovación docente. En: M. A. Rojas Olarte y J. A. Pacheco Martínez (Eds.), *Horizonte. Perspectivas globales sobre educación superior* (pp. 191-226). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/9789587605921>

Introducción

Fiel a su identidad cooperativa y multicampus, la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) ha hecho de la evolución permanente una práctica cotidiana: no entiende el cambio como un episodio aislado, sino como la forma misma de organizar su experiencia institucional. Ese rasgo —aprender sistemáticamente de la propia práctica y de las señales del entorno— es el punto de partida de este capítulo. Como recuerdan Cukier *et al.* (2021), los marcos que elegimos para interpretar el mundo, más que adornos, son filtros que determinan qué problemas vemos, qué soluciones imaginamos y qué límites aceptamos para actuar colectivamente. Y, como advierte Epstein (2019), cuando enfrentamos problemas complejos e inciertos, la amplitud de perspectivas y la capacidad de trasladar aprendizajes entre dominios resultan más fértiles que la hiperespecialización. Esta doble brújula —pluralismo de marcos y amplitud para pensar— inspira la propuesta que aquí se presenta: una hoja de ruta hacia 2030 que busca sostener la esencia cooperativa de la UCC, al tiempo que innova reconociendo las señales de transformación en la educación superior global y regional.

La mirada de los *edgers* —aquellos que se atreven a ver desde los bordes— resulta pertinente para este momento. En el campo educativo, mirar desde los márgenes significa identificar las tensiones y oportunidades que aún no dominan la agenda; pero que anticipan futuros plausibles: el uso masivo de inteligencia artificial (IA) generativa por parte del estudiantado, la expansión de las microcredenciales como nuevo lenguaje de empleabilidad, los modelos híbridos de inserción laboral y académica, y las demandas de bienestar integral en contextos de desigualdad creciente. Reconocer estas señales tempranas no implica perder la esencia institucional; todo lo contrario: significa darle nueva densidad y vigencia al proyecto cooperativo, capaz de combinar continuidad identitaria con innovación adaptativa.

Los informes internacionales recientes confirman que las universidades que logran conjugar identidad y adaptación sostienen mejor su legitimidad. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2025a), en *Education at a Glance 2025*, subraya que los sistemas que expanden acceso sin perder foco en calidad y equidad logran reducir brechas sociales. En paralelo, *Trends Shaping Education 2025* destaca la necesidad de leer las señales de cambio

demográfico, tecnológico y laboral a tiempo, antes de que las asimetrías se consoliden (OECD, 2025b).

Entre tanto, la Unesco (2025a) advierte que cerca de dos tercios de las instituciones de educación superior en el mundo ya cuentan con lineamientos para el uso de IA, indicador de que esta ha dejado de ser novedad y se ha convertido en norma institucional. Por su parte, el Banco Mundial (2025) ha señalado que América Latina enfrenta simultáneamente una expansión educativa y un mercado laboral fragmentado, lo que obliga a las universidades a crear puentes más claros entre formación y trabajo digno, incluyendo emprendimientos sociales y cooperativos.

En este contexto, la UCC se encuentra en una posición singular. Su Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (MECEC) ya establece un marco que combina pedagogía crítica, interdisciplinariedad y evaluación auténtica. Lo que se requiere hacia 2030 no es un cambio de esencia, sino su actualización operativa: convertir el MECEC en narrativa viva que atraviese todos los *journeys* estudiantiles, desde la admisión hasta el egreso, y que se traduzca en prácticas concretas de acompañamiento, evaluación y desarrollo profesoral.

La relevancia de este documento reside precisamente en articular esa doble exigencia: mantener la identidad y leer las señales del cambio. Se plantea, en primer lugar, consolidar un andamiaje de caracterización estudiantil y acompañamiento integral, anclado en analítica del aprendizaje responsable y orientado a la equidad. En segundo lugar, rediseñar el currículo bajo lógica matricial y modular, con microcredenciales de calidad y reconocimiento de aprendizajes previos, alineado a estándares internacionales de trazabilidad y pertinencia. En tercer lugar, fortalecer el desarrollo profesoral como comunidad de práctica multicampus, capaz de actuar como diseñador de experiencias, mediador ético y polímata contemporáneo. Finalmente, se propone convertir la identidad cooperativa en ventaja adaptativa, articulando innovación digital, empleabilidad regional y compromiso territorial.

Como advierte el World Economic Forum (2024), las universidades que logren preparar a sus estudiantes para carreras múltiples, en ecosistemas de aprendizaje permanente, tendrán mayor capacidad de sostener pertinencia y legitimidad social. La International Association of Universities (2024) refuerza esta visión,

al destacar que la transformación digital y la sostenibilidad no son agendas separadas, sino tramas interdependientes que deben atravesar misión, currículo y gestión institucional. Para la UCC, esto implica reconocer que el futuro no se inventa en abstracto: se construye desde las capacidades que ya posee (MiPrismaUCC, uExperience, Escuela para la Excelencia Educativa, Rizoma) y desde las alianzas que puede consolidar en el sistema nacional e internacional de educación superior.

La apuesta hacia 2030 es, entonces, ver desde los bordes sin perder el centro. Leer señales de cambio (demográficas, tecnológicas o sociales) y traducirlas en decisiones académicas; innovar con flexibilidad y rigor, manteniendo la identidad cooperativa como brújula. Dicho en términos de Cukier *et al.* (2021), la magia no está fuera del marco, sino dentro: en las restricciones deliberadas que convierten la creatividad en rigor, y la exploración, en acción sostenible. Esta introducción, por lo tanto, no describe un estado actual, sino que abre un camino de futuro: un marco de prioridades y acciones que la UCC está en condiciones de asumir, aprendiendo de su experiencia y de instituciones que ya habitan los futuros que queremos alcanzar.

Caracterización de los estudiantes y rutas flexibles de formación

Caracterizar al estudiantado hoy no es “tomar una foto” al ingreso, sino sostener una práctica institucional continua que convierte la heterogeneidad real de nuestras cohortes en decisiones pedagógicas, de acompañamiento y de evaluación. La expansión del acceso convive con tensiones de finalización y equidad; por eso, pasar de promedios agregados a segmentaciones útiles es decisivo: la probabilidad de aprobación, deserción o rezago no se explica por un único rasgo, sino por una mistura de condiciones —historial académico, empleo remunerado, responsabilidades de cuidado, brechas de lectoescritura y cuantitativas, acceso a tecnología, hábitos de estudio y patrones de interacción en el sistema de gestión del aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés)—.

La literatura reciente es sólida: la analítica del aprendizaje agrega valor cuando se acopla a decisiones docentes concretas —diseño de actividades, retroalimentación,

tutorías o ajustes de carga—, y más cuando mide no solo productos, sino procesos (participación, iteraciones, estrategias de búsqueda y verificación) para orientar apoyos en el momento oportuno (Bergdahl *et al.*, 2024; Chen y Chen, 2025). Estas revisiones muestran que las instituciones con mejores resultados integran fuentes académicas, administrativas y de experiencia en tableros comprensibles y accionables para el profesorado, en lugar de limitarse a paneles descriptivos difíciles de interpretar en el aula.

La utilidad para el profesor es inmediata cuando la caracterización se traduce en tres decisiones pedagógicas:

1. En las primeras semanas, si un/a estudiante combina baja interacción en el LMS y rezagos en un diagnóstico de razonamiento cuantitativo, el sistema sugiere andamiajes (microtarefas guiadas, prácticas espaciadas o rúbricas con ejemplos) y un contacto tutorial proactivo.
2. En cursos históricamente difíciles, los datos permiten identificar cuellos de botella (consignas ambiguas o cargas cognitivas desbalanceadas) y activar un rediseño instruccional con evaluaciones formativas frecuentes y retroalimentación breve y oportuna.
3. En trabajos colaborativos, los patrones de participación asimétrica alertan sobre riesgos socioemocionales y habilitan ajustes de roles, secuencias y criterios de coevaluación.

Estudios institucionales recientes confirman que alertas académicas bien diseñadas y gestionadas por el profesorado pueden reducir retiros y mejorar calificaciones: en un análisis cuasiexperimental a gran escala, cursar con docentes que emiten alertas se asoció con un 30 % menos de retiros y un 4 % más de probabilidad de obtener nota $\geq C$, respecto de secciones equivalentes sin alertas (Oklahoma State University, 2025). Más importante aún: las alertas efectivas son instructivas, no punitivas y su tono importa para la recepción estudiantil.

Este uso instruccional de la información reconfigura el rol del profesor: de mero expositor a diseñador de experiencias y decisiones. Para ello necesita herramientas y soportes: 1) tableros de curso que integren señales del lms, evaluaciones y contexto (por ejemplo, ayudas financieras) con indicadores legibles; b) sistemas de alerta con flujos claros de derivación a tutorías, bienestar y apoyos; c) instrumentos

de evaluación por competencias (rúbricas ancladas en desempeños observables, bancos de tareas auténticas, portafolios y microcredenciales) que evidencien progresos; d) orientaciones para el uso académico de IA (diseño de actividades que expliciten lo permitido, trazabilidad del proceso y verificación) respaldadas por marcos institucionales, y e) desarrollo profesional y tiempos de trabajo para interpretar datos y rediseñar.

Existen referencias sólidas para cada pieza: el *Horizon Report 2025* (Educause, 2025) documenta prácticas y tecnologías docentes (analítica, evaluación auténtica asistida por IA y experiencias inmersivas) en uso real; la Quality Assurance Agency for Higher Education (2025b) publicó un marco y flujograma transnacional para integrar IA generativa en la evaluación de manera ética y equitativa, y en Australia, los *ACODE Benchmarks 2024* (Sankey *et al.*, 2024) detallan estándares para política institucional, plataformas, formación docente y soporte en tecnología educativa.

La competencia (lo que el estudiante sabe hacer con lo que sabe) se demuestra en evidencias de desempeño y no solo en pruebas escritas. Por eso, los diseños curriculares por competencias requieren tareas auténticas con criterios explícitos y trazabilidad del proceso (borradores, decisiones y fuentes), así como portafolios que permitan observar la progresión. Una revisión sistemática de 2024 muestra que la evaluación auténtica en educación superior desarrolla habilidades del siglo XXI y mejora la transferencia cuando se alinea con resultados de aprendizaje claros; sin esa alineación, sus efectos se diluyen (Vlachopoulos y Makri, 2024). Investigaciones aplicadas en 2024-2025 indican, además, que la alineación entre competencias, evaluación y actividades mejora la implementación de modelos basados en competencias y la calidad de la retroalimentación; incluso en disciplinas reguladas (enfermería), la evaluación por competencias afina la medición de habilidades complejas (Vargas *et al.*, 2025; Alkhaledi *et al.*, 2024). En paralelo, la personalización adaptativa bien diseñada —complemento a la analítica descriptiva— muestra efectos positivos en desempeño y compromiso, siempre que se gobierne con criterios de transparencia y proporcionalidad.

Este andamiaje pedagógico se inserta en un entorno donde el uso estudiantil de IA generativa se ha vuelto masivo: en 2025, un estudio con representatividad en el Reino Unido reportó un 92 % de uso y demandas crecientes de normas

claras y formación. La evidencia sugiere que el estudiantado la usa sobre todo para entender conceptos, resumir y planificar su trabajo —no solo para generar texto— (Freeman, 2025). Lejos de “prohibir”, la respuesta docente responsable integra criterios de integridad, diseños que hacen visible el proceso —metadatos, bitácoras y autoexplicaciones— y evaluaciones orales o performativas en puntos críticos. Este enfoque, además, conversa con la flexibilización curricular: microcredenciales con estándares de calidad y reconocimiento de aprendizajes previos (RAP) permiten visibilizar logros parciales, apilarlos hacia títulos y adaptar itinerarios sin rebajar exigencias. En 2025, la Unesco International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean avanzó hacia un marco regional de mínimos de calidad para microcredenciales en América Latina y el Caribe, y en Europa se consolidan recomendaciones y modelos de madurez para su adopción y aseguramiento; ambos procesos ofrecen referentes operativos para alinear diseño, evaluación y reconocimiento.

¿Cuál es el impacto esperado de la caracterización + diseño por competencias + flexibilización en persistencia y satisfacción? La relación es plausible y medible. Por un lado, las alertas académicas bien gestionadas muestran reducciones significativas en retiros y mejoras en calificaciones (Oklahoma State University, 2025). Por el otro, los sistemas que convierten datos en acciones docentes visibles y en apoyos oportunos tienden a elevar la percepción de organización, enseñanza y voz estudiantil en encuestas nacionales: en el National Student Survey (NSS) 2025 del Reino Unido, la satisfacción con “la enseñanza en mi curso” subió a un 86,9 % (desde un 85,3 % en 2024), y mejoró la valoración de “voz del estudiante”; al mismo tiempo, el regulador subraya que existen brechas por institución y organización que invitan a cerrar el círculo entre evidencia y mejora. Estas métricas de clima y experiencia no prueban causalidad directa, pero corren en la misma dirección cuando el profesorado usa la información para diseñar mejor y acompañar a tiempo.

La flexibilización no es un lema, sino una arquitectura de opciones que convierte la segmentación en trayectorias alcanzables y exigentes: módulos matriciales compartidos entre programas, microcredenciales con resultados de aprendizaje verificables y RAP con estándares; todo ello sostenido por gobernanza, herramientas y desarrollo profesoral. En la práctica, caracterizar y segmentar para decidir,

diseñar con competencias y evidencias, y flexibilizar para que las decisiones se traduzcan en logros son partes de una misma estrategia: mejorar persistencia y aprendizaje, elevar la satisfacción y reducir brechas sin renunciar al rigor.

Diseño curricular con matricialidad y flexibilidad

Plantear un rediseño curricular con enfoque matricial implica pasar de un ensamblaje de planes aislados a una arquitectura académica que organiza áreas de conocimiento, competencias y experiencias de aprendizaje en una red conectada, capaz de absorber cambios del entorno y, a la vez, expresar con nitidez la identidad institucional. En el caso de la UCC, esta identidad está anclada en el MECEC, que articula la pedagogía crítica con la evaluación por competencias, reconoce la interdisciplinariedad como condición del “mundo de la vida” y demanda prácticas de enseñanza y evaluación que evidencien desempeños auténticos (Unigarro Gutiérrez, 2017).

La matricialidad que proponemos no sustituye ese marco, sino que lo operativiza en la estructura: un entramado de competencias genéricas, disciplinares y distintivas de la UCC (cooperativismo, compromiso social, ética pública y pensamiento crítico), expresadas en trayectos interdisciplinarios, “materias sello” y experiencias integradoras a lo largo del currículo. De este modo, la matriz vincula tres ejes: 1) un núcleo común que garantiza alfabetizaciones y competencias transversales; 2) clústeres interdisciplinarios que conectan programas afines y comparten asignaturas y resultados de aprendizaje, y 3) experiencias de *signature work* (proyectos integradores con problemas reales) que permiten demostrar transferencia y síntesis al final de cada tramo formativo. Esta lógica se reconoce en prácticas internacionales que han migrado la educación general hacia temas de indagación y competencias para facilitar cruces entre disciplinas y trayectos personalizados (University of Connecticut, 2025; UConn Senate GEOC, 2025).

El valor de la matriz se confirma cuando gobernanza y diseño se retroalimentan en tiempo real: el mapeo curricular I-D-D (introduce-desarrolla-demuestra) convierte los resultados de programa en un tablero de decisiones para equipos de profesores y departamentos, revelando brechas y redundancias y guiando un plan de evaluación por evidencias (rúbricas compartidas, portafolios y tareas

“firma”). Lejos de ser un trámite, es un espacio de deliberación académica que ordena secuencias, carga cognitiva y criterios comunes (University of Hawai‘i at Mānoa, 2024; Colorado State University, 2024). En la misma línea, reformas recientes del *core* muestran que es posible escalar una matriz en contextos masivos: la University of Connecticut puso en marcha en agosto de 2025 su *Common Curriculum* con *Topics of Inquiry* y *Competencies*, tras migrar oferta, fijar reglas de transición y publicar guías para profesorado y asesoría, de modo que estudiantes nuevos y en curso naveguen el mismo marco con claridad (UConn Senate GEOC, 2025; University of Connecticut, 2025). En acreditación, los *e-series* de la New England Commission of Higher Education (s.f.) institucionalizan la trazabilidad pedagógica: el e-1-A documenta, por programa, resultados, evidencias y mejoras, publicados como evidencia de aprendizaje y mejora continua. Y en gobernanza multicampus, la University of Minnesota abrió 2025 con una hoja de ruta de evaluación integral y el proyecto *Core Curriculum 2025*, con comisión profesoral-estudiantil y cronograma público, ejemplo de coordinación sistémica (*systemness*) que mantiene estándares y facilita comparabilidad entre sedes (University of Minnesota, 2025a, 2025b).

Al entrar al aula, la matriz reconfigura el rol del profesor previsto por el MECEC: ya no es un expositor aislado, sino un diseñador de experiencias que comparte sílabos, rúbricas y calendarios en módulos transversales y de clúster, capaz de coplanificar y coevaluar con colegas de otras áreas. Reciente investigación respalda que la evaluación auténtica, cuando está alineada con resultados explícitos y acompañada de criterios claros, fortalece habilidades de alto orden y la transferencia; pero cuando esa alineación se desdibuja, los efectos se diluyen (Vlachopoulos y Makri, 2024). A la vez, la codocencia bien diseñada incrementa el aprendizaje y la satisfacción si hay roles definidos y tiempos de coordinación, condiciones que una matriz facilita al estandarizar criterios y evidencias (Zach y Avugos, 2024). En este marco, la flexibilidad no es un adjetivo, sino la consecuencia institucional de contar con microcredenciales con estándares de diseño y reconocimiento y con RAP que permiten apilar logros parciales hacia títulos, aumentando satisfacción y empleabilidad percibida cuando existe trazabilidad y credibilidad externa (Gamage y Dehideniya, 2025).

Como caso aplicado especialmente pertinente para la UCC, la Universidad Siglo 21 (Argentina) opera desde hace años un modelo matricial que divide su oferta en áreas del saber (por ejemplo, derecho, administración, marketing y comunicación, ingenierías, educación, política, salud, diseño, criminología y tecnología) y organiza el currículo en tipologías de materias: sello (comunes a todas las carreras), matriciales (inter- y transdisciplinarias, con metodologías y materiales comunes) y programáticas (propias de cada titulación). Las materias sello —entre ellas Grupo y Liderazgo, Desarrollo Emprendedor, Práctica Solidaria e Idioma Extranjero— atraviesan todas las disciplinas y expresan las competencias institucionales y los diferenciales de la universidad. Efectivamente, figuran en planes de estudio de carreras disímiles (por ejemplo, contador público y licenciatura en administración), lo que confirma su transversalidad (Universidad Siglo 21, 2025, s.f.-a, s.f.-b, s.f.-c, s.f.-h, s.f.-i).

Las materias matriciales convocan profesores con formación interdisciplinaria y estudiantes de varias carreras a proyectos compartidos con criterios, materiales y evaluaciones comunes; ello fortalece la transferencia y la integración de saberes, así como la propia definición institucional subraya su carácter inter- y transdisciplinar. Este diseño optimiza el cuerpo profesoral —docencia compartida, rúbricas comunes, repositorios y bancos de tareas—, centraliza la planificación y agiliza la gestión (portal y reglamentos unificados), mientras perfila un profesorado con formación didáctica, vinculación con ecosistemas y foco en contextos reales, alineado con el tipo de rol que la UCC busca consolidar (Universidad Siglo 21, s.f.-d, s.f.-e, s.f.-f, s.f.-g, s.f.-j).

En términos operativos, la literatura 2024-2025 sobre *timetabling* y programación académica muestra que, al compartir módulos entre programas y sedes, los modelos multiobjetivo reducen conflictos, mejoran el uso de aulas y equilibran cargas, condición habilitante para que la matriz escale sin erosionar la calidad (Diallo y Tudose, 2024; Davison *et al.*, 2025). Así, el triángulo núcleo común-espacios matriciales-aseguramiento por evidencias vuelve el currículo más inteligible para el estudiantado, más gobernable para equipos académicos y más sostenible para la institución, con impactos esperados en persistencia, satisfacción y pertinencia social, tal como sugieren las trayectorias comparadas y el caso aplicado reseñado.

Fortalezas y oportunidades del cuerpo profesoral

El punto de partida para delinear un rol profesoral acorde con la arquitectura académica propuesta —currículo modular y matricial, rutas flexibles y evaluación por competencias— es reconocer y potenciar las fortalezas existentes de la UCC y enmarcarlas en una visión de profesor polímata. El MECEC ya instala al profesor como diseñador de experiencias y evaluador por evidencias, articulando interdisciplinariedad, compromiso social y trazabilidad del aprendizaje (Unigarro Gutiérrez, 2017). Sobre esta base, la UCC dispone de infraestructura institucional que la diferencia en el contexto latinoamericano: la Escuela para la Excelencia Educativa (EEE) y la Estrategia Rizoma como andamiajes de desarrollo profesoral y comunidades de práctica, y un ecosistema de datos —Centro de Monitoreo del Aprendizaje, uExperience, MiPrismaUCC—, que vincula información académica y de experiencia con decisiones pedagógicas oportunas. La oportunidad, por lo tanto, no radica en “empezar de cero”, sino en convertir en capacidades operativas lo que ya existe: codocencia y programas de curso comunes en módulos matriciales, microcredenciales apilables, rúbricas y tareas “firma” comparables entre sedes, tableros docentes accionables y una gobernanza que reconozca tiempos y roles invisibles (diseño, mentorías y coordinación intersedes).

Este punto de partida se articula con una noción más amplia del profesor contemporáneo: el profesor polímata. En este sentido, el perfil de profesor que la UCC busca consolidar responde a la figura de un académico que, partiendo del dominio disciplinar, cultiva amplitud y curiosidad intelectual, integra aprendizajes de múltiples campos y modela para los estudiantes la capacidad de transferir saberes a problemas nuevos. La polimatía no significa dispersión, sino profundidad y amplitud combinadas: la capacidad de innovar conectando dominios diversos sin perder rigor ni identidad institucional. Como plantea Piscitelli (2023), se trata de formar mentes con curiosidad transversal, pensamiento analógico y apertura al aprendizaje continuo, capaces de anticipar futuros y de recombinar experiencias en contextos de alta incertidumbre. Desde esta perspectiva, el profesor de la UCC debe encarnar no solo el rol de especialista en su área, sino también el de mediador crítico y creativo entre disciplinas, tecnologías y realidades sociales.

Esta visión dialoga con tres corrientes internacionales que conviene incorporar al diseño de oportunidades. La primera es la alfabetización en futuros, que

propone enseñar a anticipar, imaginar y preparar escenarios antes que reaccionar tardíamente. Iniciativas como el Futures Literacy Lab (St Peter's School, s. f.) muestran que es posible integrar prácticas de anticipación —imaginación guiada, exploración de señales y construcción de escenarios— en experiencias curriculares, fortaleciendo en profesores y estudiantes la capacidad de navegar incertidumbre con criterios y evidencias. Esta perspectiva encaja con un perfil polímata, pues exige trasladar esquemas entre dominios y razonar por analogías, sin perder estándares ni propósito público.

La segunda corriente es la equidad educativa como criterio de diseño y evaluación institucional. Plataformas como EdEquityLab documentan cómo la innovación solo crea valor cuando reduce brechas (acceso, participación, logro y bienestar) y cuando el trabajo docente se acompaña de condiciones reales: formación, tiempo, infraestructura, claridad normativa, incentivos y redes. Para la UCC, esta visión implica reconocer que la excelencia profesoral no se mide solo en términos individuales, sino en la capacidad institucional de garantizar oportunidades de desarrollo equitativas, sostenidas y verificables.

La tercera corriente es el trabajo en redes de práctica con productos concretos. La experiencia de TransformSchools en la India muestra comunidades docentes que codiseñan currículos, evalúan por evidencias y trabajan con metas e indicadores claros en contextos de alta complejidad. Su lógica es convergente con lo que la UCC ya impulsa mediante Rizoma, y sugiere cuidadores institucionales: liderazgo distribuido, ciclos de mejora, transparencia de resultados y acompañamiento en sitio.

También es relevante aprender de advertencias históricas. La iniciativa Gates Small Schools en Estados Unidos y el acuerdo Newark/Zuckerberg, como advierte Marshak (2010), evidencian que la innovación sin desarrollo profesoral sostenido, sin gobernanza clara ni continuidad presupuestal, produce mejoras transitorias o efectos colaterales indeseados: reformas organizativas sin apropiación pedagógica, fatiga de cambio y confianza pública erosionada. La lección para la UCC es directa: ninguna reforma curricular o tecnológica es sostenible si no protege el tiempo del profesor para coplanificar, experimentar, fallar en pequeño y mejorar con evidencia; si no se integran los cambios a los sistemas de reconocimiento y carga, y si no se explicita un pacto ético y de integridad sobre el uso de tecnologías (IA, analítica o entornos inmersivos), con rúbricas y criterios públicos.

Bajo esta premisa, el profesor del futuro para la UCC no es un tecnólogo ocasional, sino un diseñador de experiencias polímata que domina alfabetizaciones múltiples (digital, informacional, *maker*/STEAM, ciudadanía y ética), trabaja con datos del curso para decidir, orquesta codocencia en módulos compartidos y modela amplitud formativa —la idea de “rango” y transferencia entre dominios— sin abdicar del rigor disciplinar.

Para aterrizar esta visión, la universidad puede operar con piezas técnicas concretas. Primero, microcredenciales apilables (EEE) orientadas a productos verificables: diseño por competencias, evaluación auténtica con trazabilidad del proceso (portafolios, metadatos o criterios), alfabetizaciones múltiples —incluida la anticipación de futuros en aula— y uso pedagógico de datos del curso (tableros legibles con protocolos de acción y derivación). Segundo, Rizoma como sistema operativo de comunidades multicampus con metas y entregables: programas de curso comunes por módulo matricial; codocencia con roles definidos y calendarios coordinados; bancos de tareas “firma” y rúbricas comparables; guías breves de “pacto de tecnología e integridad” para sílabos. Tercero, tableros docentes accionables integrando mapeo I-D-D y señales de participación para activar atención temprana, acoplando decisiones docentes con apoyos institucionales (tutorías, bienestar, ayudas financieras). Cuarto, gobernanza de cargas que reconozca tiempo para codiseño, coevaluación y mentorías, y que premie la innovación con visibilidad e incentivos. Quinto, internacionalización conectada a redes y casos comparados (TransformSchools, *labs* de futuros o comunidades STEAM), para adaptar buenas prácticas con criterio y contexto.

La oportunidad de la UCC hacia 2030 no es menor: convertir al profesor en el principal vector de innovación y sostenibilidad de su identidad cooperativa. En la medida en que el cuerpo profesoral se reconozca como polímata —profundo en su disciplina; pero abierto, curioso, interdisciplinar y ético—, la universidad consolidará una propuesta formativa capaz de responder a las demandas del presente y de anticipar futuros posibles. La tabla 1 sintetiza fortalezas de la UCC y oportunidades operativas en clave polímata, enlazando cada pieza con un entregable verificable y una métrica inicial de seguimiento.

Tabla 1. Fortalezas de la Universidad Cooperativa de Colombia y oportunidades operativas para un rol profesoral polímata

Fortaleza UCC	Oportunidad operativa	Producto/entregable	Métrica inicial
MECEC (diseño por competencias y evaluación por evidencias)	Convertir RA en tareas auténticas con rúbricas comparables multicampus	Banco institucional de tareas “firma” por módulo	≥1 tarea firma + rúbrica por módulo matricial
EEE (desarrollo profesoral)	Microcredenciales apilables (diseño, evaluación auténtica, alfabetizaciones múltiples, datos para la docencia, anticipación de futuros)	Cuatro rutas con evidencias (portafolio)	≥50% profesorado con ≥2 microcredenciales/año
Rizoma (comunidades de práctica)	Codocencia y programas de curso comunes en módulos compartidos	Sílabos, calendarios y rúbricas comunes (v1)	Número de módulos con codocencia; variabilidad de resultados ↓
Centro de Monitoreo + uExperience/ MiprismaUCC	Tablero docente por curso (I-D-D, participación, alertas) con protocolos de acción	Tablero estándar + guía de intervención temprana	Cobertura del tablero (porcentaje de cursos); tiempos de respuesta
Identidad cooperativa/ multicampus	Mentorías invertidas y observación entre pares (docencia y tecnología)	Pares asignados + bitácoras de observación	≥2 observaciones por semestre por profesor; satisfacción profesoral
Propuesta estratégica 2025	Pacto de integridad y tecnología (sílabos) + guías de evaluación auténtica	Plantilla de sílabo con cláusulas de tecnología e integridad	Porcentaje de cursos con pacto explícito y trazabilidad de proceso

MECEC: Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias; EEE: Escuela para la Excelencia Educativa;
I-D-D: introduce-desarrolla-demuestra.

Para asegurar una implementación no declarativa, se recomienda una hoja de ruta técnica de corto plazo (12-18 meses) que integre gobierno, currículo, evaluación, desarrollo y datos, anclada en estándares y evidencias. La tabla 2 estas capas.

Tabla 2. Implementación técnica 2025-2027 (capas, procesos, estándares y métricas)

Capa	Acción técnica	Estándar/guía	Responsable	Métrica de avance
Gobierno académico	Política de carga y reconocimiento de roles invisibles (diseño, codocencia, mentoría)	<i>Benchmarks</i> de desarrollo de personal y aseguramiento de la calidad (ACODE, European University Association)	Vicerrectoría Académica + departamentos	Política aprobada y operativa; porcentaje de horas reconocidas
Curriculo matricial	Codiseño multicampus y codocencia en módulos compartidos con roles definidos	Evidencia de impacto de codocencia y criterios comunes	Departamentos + Rizoma	Número de módulos con codocencia; satisfacción y resultados
Evaluación	Rúbricas comunes y tareas “firma” con trazabilidad del proceso	Guías de evaluación auténtica y tecnología responsable	EEE + departamentos	Porcentaje de cursos con rúbrica común; auditorías de evidencias
Desarrollo profesoral	Microcredenciales EEE + mentorías invertidas	Equidad y desarrollo sostenido (EdEquityLab)	EEE + Rizoma	porcentaje de profesores con ≥ 2 microcredenciales; retención
Datos para la docencia	Tablero de curso (I-D-D + participación + alertas) con protocolos	Analítica para decisiones en aula	Analítica + departamentos	Cobertura de tableros; TTR (tiempo de respuesta)
Internacionalización	Redes y casos (TransformSchools; <i>labs</i> de futuros)	Laboratorios de futuros; comunidades docentes	Relaciones académicas + Rizoma	Casos adaptados/ validados; aprendizajes documentados

EEE: Escuela para la Excelencia Educativa; I-D-D: introduce-desarrolla-demuestra.

Desde esta arquitectura, la figura del profesor polímata que propone la UCC se vuelve tangible: un académico con amplitud formativa y curiosidad disciplinada, capaz de anticipar escenarios y de articular alfabetizaciones múltiples con el MECEC; un profesional que diseña cursos comparables y tareas auténticas en red multicampus, que usa datos del curso para decidir y que opera con un pacto explícito de integridad y tecnología. La alfabetización en futuros aporta herramientas para cultivar esa curiosidad con método —explorar señales, construir escenarios, ensayar decisiones—; EdEquityLab recuerda que la innovación debe traducirse en justicia educativa; TransformSchools ilustra cómo

se sostienen comunidades docentes con productos y métricas, y las advertencias de Gates/Small Schools y Newark enseñan que el cambio sin desarrollo profesoral, sin gobernanza y sin continuidad, fracasa incluso con recursos. Con estas piezas, la UCC puede convertir sus fortalezas en ventajas adaptativas, hacer visible la autoría profesional del profesor y cumplir una promesa de valor académica y social diferencial hacia 2030.

Trayectoria educativa y narrativa institucional

Una institución educativa coherente es aquella cuya identidad —propósito, valores y promesa formativa— se reconoce de manera consistente en cada contacto que la persona estudiante mantiene con ella: antes de iniciar su inscripción, durante cada curso, en los servicios de apoyo y hasta la graduación. En el enfoque propuesto, esta narrativa institucional deja de ser un eslogan para convertirse en experiencia: admisiones, vida universitaria, bienestar, bibliotecas, finanzas, analítica del aprendizaje y, sobre todo, el profesorado, comunican y activan los mismos principios en todos los *journeys* estudiantiles. La evidencia reciente indica que cuando la experiencia y el sentido de pertenencia están alineados con una narrativa clara y consistente, aumentan el aprendizaje, la persistencia y la finalización; no es solo percepción, hay datos: políticas y prácticas orientadas explícitamente a pertenencia y experiencia estudiantil se asocian con mejores resultados y con focos de mejora identificables (Institute for Higher Education Policy, 2024; Swirsky *et al.*, 2024). En términos sectoriales, el NSS 2025 del Reino Unido reportó alzas en “enseñanza en mi curso” y “voz del estudiante”, y a la vez señaló instituciones por debajo de sus referencias, prueba de que la coherencia se puede medir y gestionar con datos públicos. En ese tablero, “organización y gestión” y “voz del estudiante” no son meras áreas de encuesta: son barómetros de consistencia del relato en la operación cotidiana (Office for Students, 2025).

Cuando las instituciones logran sostener ese relato de forma transversal, se convierte en un activo de fidelización y compromiso. La Universidad de Deusto ofrece un ejemplo claro: su identidad jesuita, centrada en la formación integral de la persona, se expresa de modo consistente desde la carta de admisión hasta los programas de aprendizaje-servicio y ceremonias de egreso. Su *Memoria de*

identidad y misión explícita que toda iniciativa académica y de vida universitaria debe portar ese sello, y lo convierte en prácticas visibles (itinerarios de compromiso social, voluntariado y proyectos con comunidades). Coherencia narrativa y prácticas alineadas refuerzan confianza y pertenencia.

Por su parte, la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) muestra otro camino: su modelo digital descansa en una tutoría de referencia y un ecosistema virtual único donde cada interacción —académica, administrativa o de apoyo— mantiene el mismo tono y expectativas. El resultado no es solo “experiencia fluida”; es un andamiaje de acompañamiento continuo que da previsibilidad, facilita el *engagement* y, en la práctica, enseña a pedir ayuda oportunamente porque los canales son visibles y legítimos. Ambos casos iluminan un principio operativo: la narrativa institucional debe ser transversal, reconocible y accionable en todos los puntos de contacto (Universidad de Deusto, s. f., 2024; UOC, s. f.).

Esta coherencia empieza antes del ingreso. El *journey mapping* aplicado a la educación superior —tomado de metodologías de experiencia de usuario— permite visualizar fricciones y estandarizar guiones por canal (sitio web, WhatsApp, ferias, entrevistas o correo), de modo que el mensaje no varíe según quién atiende ni según el campus. Análisis y casos recientes describen cómo, al definir viajes estudiantiles clave y asociarlos con sistemas y reportes, las universidades públicas optimizaron la consistencia de los mensajes y redujeron los tiempos de respuesta; además, centraron la capacidad de personalizar con datos sin perder reglas y criterios comunes (Young *et al.*, 2023; Educause, 2024a). Esta disciplina sirve para anclar un relato creíble: si una universidad declara que su sello es formar por competencias y con compromiso social, entonces la pauta de admisiones, la carta de bienvenida, los sílabos, las rúbricas, el “pacto de integridad y tecnología” y los protocolos de derivación deben repetir —con variaciones de tono— el mismo mensaje y demostrarlo con prácticas (qué se evalúa, cómo se acompaña y cuándo se interviene; EDUCAUSE, 2024b).

A partir de allí, pertenencia, participación con propósito y conductas de búsqueda de ayuda se vuelven variables de gestión. Metanálisis y revisiones recientes confirman que el *engagement* académico y social predicen logros y persistencia, y que se construyen combinando claridad curricular (expectativas y criterios), presencia y retroalimentación docente oportunos, y entornos de

apoyo visibles (servicios, pares y vida universitaria). Además, el aprendizaje con compromiso comunitario (*community-engaged learning*) exhibe efectos positivos en resultados académicos, personales y de ciudadanía, anclando identidad y pertenencia en problemas reales del entorno (Guanlao *et al.*, 2025). En paralelo, la evidencia sobre *help-seeking* (académico y de salud mental) muestra que pedir ayuda se favorece cuando la institución normaliza esa conducta —en sílabos, LMS y comunicaciones— y cuando los canales son rápidos, claros y amigables. En estudiantes de primera generación, es determinante reducir estigmas y mapear “rutas de ayuda” comprensibles (McCabe *et al.*, 2024; Ruihua *et al.*, 2025). Estos hallazgos convergen en una implicación concreta: la narrativa debe autorizar y enseñar a pedir ayuda como parte del aprendizaje; en tanto la analítica de curso dispara derivaciones proactivas y el profesorado transforma señales en decisiones pedagógicas (retroalimentación, ajustes de carga y tutorías). Prácticas públicas de *closing the loop* —“*you said, we did*”— refuerzan, además, la confianza en que la voz del estudiante tiene consecuencias operativas (Office for Students, 2025).

La red de apoyo que sostiene la trayectoria no es un agregado ornamental: es una arquitectura de relaciones y dispositivos que incide en pertenencia, *engagement*, persistencia y, especialmente, en la conducta de búsqueda de ayuda. El soporte social —de pares, familia y figuras institucionales— mejora el bienestar y la disposición a pedir ayuda, y media la relación entre estrés académico y resiliencia (Vicary *et al.*, 2024; Wang *et al.*, 2025). Operativamente, esto significa visibilizar desde el primer contacto qué apoyos existen, normalizar su uso en sílabos y LMS (“pedir ayuda es parte de aprender”), entrenar al profesorado para reconocer señales tempranas y activar derivaciones breves, e involucrar a familias en hitos clave para reducir barreras culturales, especialmente en estudiantes de primera generación (Ruihua *et al.*, 2025; Somuah *et al.*, 2024). La red debe incluir tutores, pares mentores, consejería, ayudas financieras y articulación con vida universitaria; su desempeño se monitorea con métricas simples (tiempos de respuesta, utilización por subgrupos y resultados posteriores).

La red de apoyo gana potencia cuando se acopla con autorregulación del aprendizaje (SRL) y andamiajes concretos. Dos síntesis recientes son especialmente útiles: 1) una revisión/metanálisis sobre SRL en educación continua identifica que la instrucción explícita, el modelado y la práctica guiada incrementan el uso de

estrategias de planificación, monitoreo y control (Hemmler *et al.*, 2024), y 2) un metanálisis muestra que las rúbricas no solo mejoran rendimiento, sino también autorregulación y autoeficacia, al explicitar criterios y situar al estudiante como evaluador informado de su proceso (Panadero *et al.*, 2023). Traducido a la práctica: cada curso debería ofrecer microguías de SRL (cómo planificar, monitorear y evaluar una tarea), rúbricas públicas con ejemplos anotados y bitácoras de proceso (qué decisiones tomó el estudiante y por qué), enlazadas a referentes (portafolios ejemplares, microvideos de pares avanzados). Cuando la red de apoyo institucional y la alfabetización SRL caminan juntas, aumenta la probabilidad de pedir ayuda a tiempo y de sostener el esfuerzo.

Las expectativas —propias del/la estudiante y de su entorno— operan como palancas o frenos de la trayectoria. La literatura sugiere que la expectativa explícita de pedir apoyo, formulada por la institución y reforzada por docentes y familias, aumenta el uso de servicios; la “autoexigencia silenciosa” lo inhibe por temor al estigma (McCabe *et al.*, 2024; Ruihua *et al.*, 2025). Curricularmente, explicitar criterios de desempeño y proponer tareas auténticas reduce el “juego adivinatorio” y libera recursos para aprender; relacionalmente, normas de pares (estudio, coevaluación y apoyo mutuo) predicen *engagement* sostenido. Involucrar a la familia en mensajes de bienvenida y rituales académicos crea expectativas compartidas (qué es éxito, cómo se demuestra, cómo se pide ayuda) y mitiga ambivalencias donde la educación superior es una novedad.

Un cuarto eje es el vínculo permanente con el mundo laboral y el emprendimiento —en clave regional—, evitando la falsa dicotomía “universidad o trabajo”. La tendencia internacional es consolidar el *work-integrated learning* (WIL) como un continuo curricular: prácticas, proyectos con empresas, retos de innovación, codocencia con profesionales y doble tutoría (académica y de campo), con contratos de aprendizaje y rúbricas compartidas universidad-organización. Algunas propuestas y guías recientes recomiendan marcos de calidad, resultados evaluables y métricas comparables (Ferns *et al.*, 2024; Higher Education Quality Council of Ontario, 2024).

Estudios de 2024-2025 han asociado el WIL con empleabilidad (confianza, redes y transición) y con efectos mayores cuando está integrado al currículo y no relegado al “extra” (Jackson, 2025). España ofrece referentes: la Universidad de Deusto

formaliza un modelo dual con aprendizaje en empresa desde etapas tempranas; informes coordinados de la Fundación Bertelsmann, la Conferencia de Consejos Sociales y Mondragon Unibertsitatea describen la educación dual universitaria en once comunidades, el interés de 85 % de las universidades y altas tasas de empleo en modelos duales (Climent-Ferrando *et al.*, 2024; Mondragon Unibertsitatea, 2024). En emprendimiento, el ecosistema Mondragon Team Academy trabaja *team-entrepreneurship* con laboratorios en red y creación de proyectos desde el día uno; reportes y notas recientes subrayan empleabilidad muy alta y una pedagogía de “aprender creando” (SER Málaga, 2024). La lección no es copiar formatos, sino traducir principios a contexto: contrato formativo claro, evaluación por evidencias, doble tutoría, métricas compartidas y una narrativa que presenta el trabajo como extensión del aprendizaje.

Para la inserción regional —empleo y emprendimiento— conviene leer las señales macro. En América Latina, 2024 cerró con descenso del desempleo; pero brechas persistentes en calidad de empleo, informalidad (~48 %) y desigualdad, con afectaciones mayores en mujeres. El desafío no es solo “colocar” egresados, sino mejorar calidad de inserción y formalización (International Labour Organization, 2024; Aquino, 2025). Esto exige que la narrativa institucional hable también de emprendimientos formales, cooperativos y con impacto y que las redes universidad-Gobierno-empresa-ecosistema emprendedor ofrezcan rutas alternativas (microcredenciales de base, asesoría legal/fiscal, incubación, financiación semilla) con métricas realistas (supervivencia, facturación y empleo). Organismos multilaterales recomiendan alinear la oferta con datos de mercado y crear puentes de aprendizaje permanente para sostener movilidad entre estudio y trabajo (Banco Mundial, 2025).

En la línea de conexión estudios-empleo, la UOC ha desarrollado metodologías para vincular *learning outcomes* con datos del mercado y entregar a estudiantes interfases de autodiagnóstico de empleabilidad, una práctica transferible a contextos presenciales e híbridos (Fitó y Pagés, 2023; UOC, 2024). En conjunto, se propone una táctica clara: anclar el WIL y el emprendimiento en el currículo con criterios, leer el mercado regional con datos, formalizar apoyos para transiciones y evaluar resultados con indicadores compartidos.

Para aterrizar esta estrategia, el siguiente guion operativo sintetiza cómo traducir el relato identitario —competencias, evidencias, integridad y apoyo oportuno— en mensajes, acciones y evidencias por punto de contacto (tabla 3).

Tabla 3. Guionaje de puntos de contacto para una narrativa institucional consistente

<i>Journey/punto de contacto</i>	Mensaje identitario (qué se repite)	Acción operativa	Evidencia/métrica
Preingreso (web, chat o ferias)	Aprendizaje por competencias + proyectos reales + apoyo oportuno	Preguntas frecuentes unificadas + <i>chatbot</i> con rutas de ayuda y vida universitaria	Clics a “apoyos/¿cómo se evalúa?”; texto en tiempo real en el chat
Admisión-matrícula	“Pedir ayuda es parte del aprendizaje”	Bienvenida con guía de ayuda (académica/psicosocial/financiera) + calendario	Tiquetes abiertos; uso temprano de tutorías/beneficios
Primer curso (sílabos, LMS)	Evaluación auténtica con criterios claros + pacto de integridad/tecnología	Sílabos con rúbricas comunes; anuncio LMS “cómo pedir ayuda”	Porcentaje de sílabos con cláusulas; consultas en foros/mentorías
Semanas críticas (cuellos de botella)	Retroalimentación breve, frecuente y respetuosa	Retroalimentación ≤ 7 días; derivación proactiva según tablero	Cobertura de retroalimentación; tasa de derivaciones efectivas
Vida universitaria	Pertenencia y redes	Agenda de actividades; pares mentores y familia en hitos clave	Participación; retención por cohorte/subgrupos
Evaluaciones/“voz” estudiantil	Mejora con <i>closing the loop</i>	Encuestas breves + publicación “ <i>you said, we did</i> ”	Tasa de respuesta; tiempos de respuesta a hallazgos
Último año-egreso- <i>alumni</i>	Continuidad de red	Taller de transición; comunidad <i>alumni</i> -mentores	Contactabilidad; empleo/continuidad; participación <i>alumni</i>

LMS: sistema de gestión del aprendizaje.

Una narrativa institucional consistente no anula las diferencias entre sedes o disciplinas; las orquesta. Una universidad puede expresarse con acentos locales —como Deusto al articular identidad jesuita con aprendizaje-servicio, o la UOC, al sostener tutorías y servicios en un único entorno digital— siempre que mantenga troncales comunes: criterios de evaluación explícitos, pacto de integridad y tecnología, guías visibles de ayuda y tiempos de retroalimentación cumplibles. La consecuencia esperada es doble: *engagement* más alto y persistencia mayor,

con brechas reducidas cuando se monitorean pertenencia y uso de apoyos por subgrupos y se ajusta a tiempo. La narrativa, cuando es transversal y accionable, deja de ser un discurso para convertirse en trayectoria.

Prioridades estratégicas hacia 2030

Imaginar el futuro de la educación superior no es proyectar certezas, sino construir marcos deliberados que permitan a las instituciones decidir con rigor en entornos inciertos. Como recuerdan Cukier *et al.* (2021), los marcos definen qué alternativas consideramos posibles y qué límites aceptamos para actuar colectivamente. Y, como advierte Epstein (2019), en contextos complejos, los especialistas estrechos resultan insuficientes: se necesitan perfiles amplios, capaces de pensar por analogía, transferir aprendizajes y explorar soluciones fuera de su campo inmediato. Estas intuiciones son pertinentes para delinear las prioridades estratégicas de la UCC hacia 2030, un horizonte en el que confluyen demandas de equidad, innovación digital, empleabilidad, sostenibilidad y compromiso territorial.

Inteligencia institucional basada en datos

Hacia 2030, la UCC puede consolidar un ecosistema de inteligencia institucional que no se limite a tableros descriptivos, sino que integre analítica predictiva y prescriptiva en la toma de decisiones académicas y administrativas. Experiencias internacionales ofrecen aprendizajes valiosos. En Estados Unidos, la Georgia State University redujo en un 30 % la brecha de graduación entre estudiantes blancos y afroamericanos, mediante sistemas de analítica predictiva que disparan miles de alertas personalizadas al año, derivadas en tutorías o apoyos financieros oportunos (Renick, 2024). La Purdue University, con su sistema *Course Signals*, mostró que la retroalimentación temprana basada en datos mejora significativamente retención y rendimiento, siempre que vaya acompañada de acción docente (Arnold y Pistilli, 2012). En el contexto europeo, la UOC ha integrado tableros de aprendizaje que combinan trazas digitales, autoevaluaciones y datos de empleabilidad, ofreciendo a estudiantes diagnósticos personalizados de progreso y posibles trayectorias (Fitó y Pagés, 2023).

Para la UCC, el reto es avanzar de la analítica descriptiva hacia un modelo de ecosistema inteligente multicampus que vincule indicadores académicos (aprobación, participación, progresión) con datos de bienestar, empleo y entorno regional. Esto permitirá no solo prevenir riesgos de deserción, sino también anticipar itinerarios personalizados de microcredenciales y reconocer aprendizajes previos de manera estructurada. La Unesco International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (2025) recomienda justamente que América Latina transite hacia marcos regionales de credenciales apilables, garantizando calidad y trazabilidad. En este sentido, el futuro de la inteligencia institucional será híbrido: algoritmos responsables que detecten patrones y profesores/mentores que traduzcan esos hallazgos en acompañamiento humano.

Evaluación y bienestar como ejes de calidad

La segunda prioridad es reconocer que la calidad académica no puede disociarse de la experiencia y bienestar estudiantil. En el Reino Unido, el NSS 2025 mostró incrementos en los ítems de “enseñanza” y “voz del estudiante”; pero también señaló diferencias marcadas entre instituciones que gestionan activamente la experiencia y aquellas que no (Office for Students, 2025). En Australia, la University of Melbourne (2024) implementó el sistema *Student Life Insights*, que combina datos de rendimiento, encuestas breves y métricas de bienestar para ajustar recursos de apoyo en tiempo real. En Estados Unidos, universidades como Penn han institucionalizado el modelo PERMA de bienestar, como también lo ha hecho desde hace unos años la Universidad Siglo 21 en Argentina, reconociendo que florecimiento y aprendizaje son dimensiones inseparables (Seligman, 2018).

Para la UCC, evaluar innovaciones implica usar un conjunto integrado de indicadores: resultados de aprendizaje medidos con rúbricas comunes, tasas de persistencia y finalización, satisfacción estudiantil y métricas de bienestar académico y psicosocial. La clave es institucionalizar ciclos de mejora rápida: encuestas breves, devolución pública de resultados y ajustes visibles —“*you said, we did*” — que refuercen la confianza en la voz estudiantil. El horizonte estratégico es claro: bienestar, aprendizaje y equidad como dimensiones de un mismo tablero, monitoreadas y gestionadas con igual rigor.

Formación por competencias y resiliencia

La tercera prioridad es asegurar que la formación por competencias no quede en declaraciones curriculares, sino que se traduzca en tareas auténticas, proyectos interdisciplinarios y experiencias de resiliencia académica. La literatura reciente subraya que la evaluación auténtica mejora la transferencia de conocimientos y habilidades cuando está alineada con resultados explícitos (Vlachopoulos y Makri, 2024). El Seminario Tikún 2023 insistió en que la resiliencia académica se construye con acompañamiento docente, redes de pares y metodologías de aprendizaje que conectan la teoría con problemas reales del entorno (Seminario Tikún, 2023).

Ejemplos internacionales lo ilustran: la Universidad de Deusto en España articula su identidad jesuita con itinerarios de aprendizaje-servicio que refuerzan competencias de compromiso social y resiliencia (Universidad de Deusto, 2024). En América Latina, el Tecnológico de Monterrey ha expandido sus “semestres i”, proyectos de innovación multidisciplinaria con empresas y comunidades, que desarrollan agencia estudiantil y vinculan competencias transversales con desafíos reales. Para la UCC, el reto estratégico es combinar su sello cooperativo con una arquitectura de microcredenciales, aprendizaje-servicio y proyectos de innovación social, de modo que cada estudiante sepa qué puede hacer con lo que sabe y cómo sus logros se traducen en valor para su territorio y para sí mismo.

Profesorado como polímatas del futuro

El futuro de la educación superior no se juega solo en el aula digital o en los algoritmos, sino en el profesorado. Hacia 2030, el docente no será un mero transmisor de contenidos, sino un polímata contemporáneo: un profesional que, sin dejar de ser experto disciplinar, cultiva la amplitud para diseñar experiencias, dialogar con la IA, leer datos, acompañar emociones y vincular el aprendizaje con comunidades. Como subraya Epstein (2019), los generalistas con pensamiento analógico triunfan en contextos inciertos porque saben recombinar saberes.

Experiencias recientes lo confirman. En Finlandia, la Universidad de Oulu (2024) ha impulsado programas de formación docente en competencias transversales que combinan pedagogía digital, liderazgo y colaboración interdisciplinaria. En Israel, algunas investigaciones muestran que la codocencia incrementa aprendizaje

y satisfacción, si se planifica con roles claros y rúbricas comunes (Zach y Avugos, 2024). En la UOC (2024), el profesorado se forma en competencias digitales críticas para integrar IA y analítica sin perder foco pedagógico. Para la UCC, la oportunidad es cultivar este perfil híbrido: profesores-polímatas que combinan profundidad disciplinar con amplitud de marcos, capaces de actuar como diseñadores de experiencias, mentores y referentes éticos.

Vínculo continuo con el mundo laboral y el emprendimiento

La quinta prioridad es consolidar un vínculo orgánico y permanente con el mundo del trabajo y del emprendimiento, en clave regional. El modelo de educación dual universitaria en España ha demostrado tasas de empleabilidad superiores al 90 %, al combinar aprendizaje en la universidad y en la empresa desde etapas tempranas (Climent-Ferrando *et al.*, 2024). En Alemania, el sistema dual mantiene una inserción laboral estable incluso en crisis económicas, precisamente porque conecta competencias con necesidades reales (Baethge y Wolter, 2015). En Canadá y Australia, la literatura sobre *WIL* muestra que la empleabilidad y el compromiso aumentan cuando las prácticas se integran curricularmente, con resultados evaluados por rúbricas conjuntas universidad-empresa (Higher Education Quality Council of Ontario, 2024; Ferns *et al.*, 2024).

Para la UCC, el desafío estratégico es doble: vincular a estudiantes con redes laborales regionales y, al mismo tiempo, fomentar emprendimientos cooperativos con impacto social. Ejemplos inspiradores ya existen en América Latina: *startup* Chile ha incubado más de dos mil empresas de base tecnológica con alcance global; Mondragón Team Academy combina formación académica con creación de empresas en equipos, alcanzando tasas de empleabilidad cercanas al 97 % (SER Málaga, 2024). Hacia 2030, la UCC puede posicionarse como referente de aprendizaje laboral cooperativo, donde la universidad no solo prepara para el empleo, sino que habilita la creación de trabajo digno y sostenible en los territorios.

Identidad cooperativa como ventaja adaptativa

La sexta prioridad es afirmar la identidad cooperativa como diferencial estratégico en un mundo donde muchas universidades compiten solo por diferenciales tecnológicos. La UCC puede convertir su sello cooperativo en ventaja adaptativa,

articulando equidad, cooperación y compromiso territorial. El caso de Mondragón Unibertsitatea (2024) en España es ilustrativo: su estructura cooperativa, vinculada a empresas y comunidades, asegura pertinencia y empleabilidad de egresados. En el Reino Unido, la Open University ha sostenido durante décadas una narrativa de acceso y justicia social que ha sido clave para su legitimidad y sostenibilidad (Tait, 2013). Un ejemplo en el caso de la Universidad Siglo 21 es el proyecto Séneca, una propuesta de ecosistemas de aprendizaje transformador que sustituye la lógica de transmisión de contenidos y los “silos” curriculares por una arquitectura inter- y transdisciplinaria, abierta y cooperativa, donde universidad, sector público, sector privado y comunidad codiseñan, investigan y ejecutan proyectos con impacto real alineados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Su novedad reside en articular docencia, investigación y vinculación en un mismo flujo: los desafíos del territorio ingresan al aula como retos y proyectos; los prototipos y evidencias que emergen de *hackathons* y redes de apoyo académico vuelven al currículo para profundizarse, y las decisiones institucionales se alimentan de resultados medibles. Este enfoque desarrolla *learnability* —la capacidad de aprender a aprender— y acelera procesos de *upskilling* y *reskilling* frente a un futuro laboral incierto, promoviendo pensamiento crítico aplicado y criterios éticos en contextos diversos. La gobernanza se sostiene en ciclos de priorización, acompañamiento y evaluación mediante contactos periódicos con codocentes, empresas y gobiernos, y se potencia con redes interuniversitarias internacionales (clases espejo o grupos de trabajo) que amplían el alcance y la calidad. En conjunto, Séneca convierte el aula en un nodo de un ecosistema vivo que aprende con su entorno y no solo sobre él, generando valor social, cultural y económico verificable y una experiencia educativa contemporánea, rigurosa y orientada a resultados.

En América Latina, la expansión de redes de economía solidaria abre un campo fértil para las universidades con sello cooperativo. Integrar proyectos de innovación social, prácticas en cooperativas y emprendimientos comunitarios en el currículo permitirá a la UCC distinguirse no solo por lo que enseña, sino por cómo encarna su identidad en cada acción. La narrativa cooperativa, traducida en prácticas visibles, puede convertirse en un imán para estudiantes y comunidades que buscan instituciones con propósito claro. Hacia 2030, la UCC tiene la oportunidad de liderar regionalmente como universidad cooperativa de referencia, demostrando que el aprendizaje no es carrera individual, sino experiencia colectiva.

Referencias

- Alkhaledi, N. G., Alabdulhai, S. A., Awaji, N. Y., Baker, O. G., Alyasin, A. M., Al Hnaidi, B. J., Alayed, A. S., & Ashour, Y. O. (2024). Utilizing competency-based education to evaluate the research skills of nursing students: A systematic review and meta-analysis. *Cureus*, 16(6), e62549. <https://doi.org/10.7759/cureus.62549>
- Aquino, M. (2025, 12 de febrero). Unemployment dips in Latin America in 2024, but inequality gap grows, ILO says. *Reuters*. <https://www.reuters.com/world/americas/unemployment-dips-latin-america-2024-inequality-gap-grows-ilo-says-2025-02-12/>
- Arnold, K. E., & Pistilli, M. D. (2012). Course signals at purdue: Using learning analytics to increase student success. En *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics & Knowledge*. ACM. <https://doi.org/10.1145/2330601.2330666>
- Banco Mundial. (2025, 23 de abril). *Latin America and Caribbean overview*. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/region/lac/overview>
- Baethge, M., & Wolter, A. (2015). The German skill formation model in transition: From dual system of VET to higher education? *Journal for Labour Market Research*, 48(2), 97-112. <https://doi.org/10.1007/s12651-015-0181-x>
- Bergdahl, N., Bond, M., Sjöberg, J., Dougherty, M., & Oxley, E. (2024). Unpacking student engagement in higher education learning analytics: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(63). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00493-y>
- Chen, F., & Chen, G. (2025). Learning analytics in inquiry-based learning: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10507-9>
- Climent-Ferrando, V., Altuna, J., Galarza, J., & Urquía, I. (2024). *Dual university education in Spain: State of affairs*. Fundación Bertelsmann. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2025/04/An-overview-of-Dual-University-Education-in-Spain_V3.pdf
- Colorado State University, Assessment. (2024, 4 de septiembre). *Align program learning experiences with the PLOS via a curriculum map*. <https://assessment.colostate.edu/2024/09/04/align-program-learning-experiences-with-the-slos-curriculum-map/>

- Cukier, K., Mayer-Schönberger, V., & de Véricourt, F. (2021). *Framers: Human advantage in an age of technology and turmoil*. Dutton.
- Davison, M., Kheiri, A., & Zografos, K. G. (2025). Modelling and solving the university course timetabling problem with hybrid teaching considerations. *Journal of Scheduling*, 28, 195-215. <https://doi.org/10.1007/s10951-024-00817-w>
- Diallo, F. P., & Tudose, C. (2024). Optimizing the scheduling of teaching activities in a faculty. *Applied Sciences*, 14(20), 9554. <https://doi.org/10.3390/app14209554>
- EdEquityLab. (s.f.). *About EdEquityLab*. <https://edequitylab.org/>
- Educause. (2024a, 23 de octubre). *2025 Educause Top 10 #3: Smoothing the student journey*. <https://er.educause.edu/articles/2024/10/2025-educause-top-10-3-smoothing-the-student-journey>
- Educause. (2024b, 23 de octubre). *2025 Educause Top 10: Restoring trust (incluye #9 Taming the Digital Jungle)*. <https://er.educause.edu/articles/2024/10/2025-educause-top-10-restoring-trust>
- Educause. (2025). *2025 Educause horizon report: Teaching and learning edition*. <https://library.educause.edu/resources/2025/5/2025-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>
- Epstein, D. (2019). *Range: Why generalists triumph in a specialized world*. Riverhead Books.
- European University Association (EUA). (2025). *Assuring higher education's quality in the age of AI is no easy task*. <https://www.eua.eu/our-work/expert-voices/assuring-higher-educations-quality-in-the-age-of-ai-is-no-easy-task.html>
- Ferns, S. J., Zegwaard, K. E., Pretti, T. J., & Rowe, A. D. (2024). Defining and designing work-integrated learning curriculum. *Higher Education Research & Development*, 44(3), 371-395. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2399072>
- Fitó, A., & Pagés, C. Universities and the challenge of employability: Leveraging labor market data for relevant lifelong education 2023. *Ubiquity Proceedings*, 3(1), 110-117. <https://doi.org/10.5334/uproc.76>
- Freeman, J. (2025, 26 de febrero). *Student generative AI survey 2025*. Higher Education Policy Institute. <https://www.hepi.ac.uk/reports/student-generative-ai-survey-2025/> HEPI
- Fundación Bertelsmann. (2025, 8 septiembre). Fundación Bertelsmann. <https://www.fundacionbertelsmann.org/>

- Gamage, K. A. A., & Dehideniya, S. C. P. (2025). Unlocking career potential: How micro-credentials are revolutionising higher education and lifelong learning. *Education Sciences*, 15(5), 525. <https://doi.org/10.3390/educsci15050525>
- Guanlao, R., Pax, J., Wei, Y., & Zhang, W. (2025). A meta-analysis of community engaged learning and thriving in higher education. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1525176>
- Hemmler, Y. M., Mödinger, P., & Mörtl, K. (2024). Self-regulated learning strategies in continuing education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 34, 100497. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X24000381>
- Higher Education Quality Council of Ontario - An Agency of the Government of Ontario. (s. f.). <https://heqco.ca/>
- Higher Education Quality Council of Ontario. (2024). *A practical guide for work-integrated learning*. https://heqco.ca/wp-content/uploads/2024/11/HEQC001-WIL_Guide-Combined-ENG-FINAL.pdf
- Institute for Higher Education Policy. (2024). *How student experience and belonging interventions can support strong postsecondary outcomes*. <https://www.ihep.org/publication/student-experience-and-belonging-strong-outcomes/>
- International Association of Universities. (2024). *Digital transformation and higher education: Global report*.
- International Labour Organization. (2024). *Global employment trends for youth 2024*. https://www.ilo.org/sites/default/files/2024-09/GET_2024_EN%20web.pdf
- Jackson, D. (2025). Work-Integrated learning in Business and Management: Gauging impact and opportunities for growth. *International Journal of Management*, 23(2), 101132. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101132>
- Marshak, D. (2010, 19 de febrero). Why did the gates small-high-schools program fail? [opinion]. *Education Week*. <https://www.edweek.org/policy-politics/opinion-why-did-the-gates-small-high-schools-program-fail/2010/02>
- McCabe, M., Byrne, M., Gullifer, J., & Cornish, K. (2024). The relationship between university student help-seeking intentions and well-being outcomes. *Frontiers in Psychiatry*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1407689>

- Mondragon Unibertsitatea. (2024, 14 de octubre). *Presentation of the report on dual university training in Spain*. <https://www.mondragon.edu/en/-/presentacion-informe-formacion-dual-universitaria-espana>
- New England Commission of Higher Education (NECHE). (s. f.). *E-Series forms: Making assessment more explicit*. <https://neche.org/assurance-of-learning/e-series/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025a). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en.html
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025b). *Trends shaping education 2025*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/trends-shaping-education-2025>
- Office for Students. (2025). *UK students make their voices heard in the National Student Survey 2025*. <https://www.officeforstudents.org.uk/news-blog-and-events/press-and-media/uk-students-make-their-voices-heard-in-the-national-student-survey-2025/>
- Oklahoma State University. (2025, 13 de febrero). *Early warnings, lasting impact: How osu's academic alerts support student success*. https://news.okstate.edu/articles/communications/2025/how_osus_academic_alerts_support_student_success.html
- Oulu University. (2024). *Teacher training for transversal competencies*. University of Oulu Reports.
- Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L., & Fernández-Castilla, B. (2023). Effects of rubrics on academic performance, self-regulated learning, and self-efficacy: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 35(4). <https://ernestopanadero.es/index.php/all-publications-by-topic/>
- Piscitelli, A. (2023). *Polímatas: El perfil antidisciplinario del trabajador del futuro*. Fundación Santillana.
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2025a). *Advice and resources on generative AI*. <https://www.qaa.ac.uk/sector-resources/generative-artificial-intelligence/qaa-advice-and-resources>

- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2025b). *Transnational perspectives on ethical uses of generative AI in assessment (framework & flowchart)*. <https://www.qaa.ac.uk/membership/benefits-of-qaa-membership/collaborative-enhancement-projects/generative-ai/transnational-perspectives-on-ethical-uses-of-gen-ai-in-assessment>
- Renick, T. (2024). *The power of predictive analytics at Georgia State*. Inside Higher Ed.
- Ruihua, L., Che Hassan, N., & Saharuddin, N. (2025). Understanding academic help-seeking among first-generation college students: A phenomenological approach. *Humanities & Social Sciences Communications*, 12, 283. <https://www.nature.com/articles/s41599-024-04165-0>
- Sankey, M., Marshall, S., McCarthy, S., Leichtweis, S., Selvaratnam, R., Adams, N., Joubert, L., & Ames, K. (2024). *The ACODE benchmarks for technology enhanced learning* (2.^a ed.) The Australasian Council on Open and Digital Education. <https://acode.edu.au/wp-content/uploads/2024/01/ACODE-TEL-Benchmarks-2024-1.pdf>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seminario Tikún. (2023). *Memorias del Seminario Tikún 2023*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- SER Málaga. (2024). *Mondragon Unibertsitatea y TeamLabs inauguran su nuevo laboratorio en Málaga Tech Park*. <https://cadenaser.com/andalucia/2024/11/07/mondragon-unibertsitatea-y-teamlabs-inauguran-su-nuevo-laboratorio-en-malaga-tech-park-ser-malaga/>
- Somuah, B. A., Akossah, J., Atinga, R. A., & Kaledzi, A. (2024). Antecedents of academic actual help-seeking behaviour among distance learners. *Frontiers in Psychology*, 15, 1453321. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1453321/full>
- St Peter's School. (s. f.). *Futures Literacy Lab (ES)*. <https://stpeters.es/es/category/comunidad/hub-de-conocimiento/futures-literacy-lab-es/>
- Swirsky, E., Wright, C. E., & Zhao, Z. (2024). *Sense of belonging: Insights from the 2023 Diverse learning environments survey*. American Council on Education. <https://www.acenet.edu/Documents/Sense-of-Belonging-DLE-Survey.pdf>

- Tait, A. (2013). Distance and e-learning, social justice, and development: The relevance of capability approaches to the mission of open universities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4), 1-18.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i4.1526>
- TransformSchools. (s. f.). *About TransformSchools*. <https://www.transformschools.in/>
- UConn Senate, Common Curriculum Committee. (2025). *Common curriculum for leadership and global citizenship*. <https://commoncurriculum.senate.uconn.edu/>
- Unesco International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2025). *Latin America and the Caribbean moves towards a regional framework with minimum standards for micro-credentials*. <https://www.iesalc.unesco.org/en/articles/latin-america-and-caribbean-moves-towards-regional-framework-minimum-standards-micro-credentials>
- Unesco. (2025a, 2 de septiembre). *Two-thirds of higher education institutions have or are developing guidance for AI use*. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-survey-two-thirds-higher-education-institutions-have-or-are-developing-guidance-ai-use>
- Unigarro Gutiérrez, M. A. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/graylit.1833>
- Universidad de Deusto. (2024). *Memoria de identidad y misión*. <https://www.deusto.es/document/deusto/es/memoria-de-identidad-y-mision.pdf>
- Universidad de Deusto. (s. f.). *Misión e identidad*. <https://www.deusto.es/es/inicio/somos-deusto/la-universidad/mision-identidad>
- Universidad Siglo 21. (2025, 9 de junio). *Desarrollo emprendedor, una materia de Universidad Siglo 21 con herramientas claves para salir al mundo profesional*. <https://21.edu.ar/siglo-21-en-accion/desarrollo-emprendedor-una-materia-de-universidad-siglo-21-con-herramientas-claves-para-salir-al-mundo-profesional>
- Universidad Siglo 21. (s. f.-a). *Estructura curricular | Reglamento Universidad Siglo 21*. <https://www.reglamento.21.edu.ar/estructura-curricular>
- Universidad Siglo 21. (s. f.-b). *4.2 Diseño curricular: Reglamento*. <https://contenidos.21.edu.ar/microsites/reglamento/index.php?put=4-2-diseno-curricular>
- Universidad Siglo 21. (s. f.-c). *Práctica solidaria: La nube*. <https://www.lanube.21.edu.ar/practica-solidaria>

- Universidad Siglo 21. (s. f.-d). *Modelo académico-modelo aplicado a competencias (MAC)*.
<https://21.edu.ar/modelo-academico>
- Universidad Siglo 21. (s. f.-e). *Carreras y programas: Áreas temáticas*. <https://21.edu.ar/carreras-y-programas>
- Universidad Siglo 21. (s. f.-f). *Centro de emprendimiento e innovación - formación de formadores (docentes)*. <https://21.edu.ar/modelo-academico/centros-de-excelencia/emprendimiento-e-innovacion/docentes>
- Universidad Siglo 21. (s. f.-g). *Profesores: Comunidad (perfil docente)*.
<https://21.edu.ar/profesores/comunidad>
- Universidad Siglo 21. (s. f.-h). *Contador público: Plan de estudios*. <https://21.edu.ar/carreras-y-programas/contador-publico>
- Universidad Siglo 21. (s. f.-i). *Licenciatura en administración: Plan de estudios*.
<https://contenidos.21.edu.ar/pdf/carreras/grado/lic-administracion.pdf>
- Universidad Siglo 21. (s. f.-j). *La Nube: Tipos de materias (MEC, MIA, MIP, MAP)*.
<https://www.lanube.21.edu.ar/tipos-de-materias>
- University of Connecticut. (2025, 19 de agosto). *UConn launches its new Common Curriculum*. *uconn Today*. <https://today.uconn.edu/2025/08/uconn-launches-its-new-common-curriculum/>
- University of Hawai'i at Mānoa, Assessment Office. (2024, 4 de marzo). *Curriculum mapping / curriculum matrix*. <https://manoa.hawaii.edu/assessment/resources/curriculum-mapping-curriculum-matrix/>
- University of Houston, Division of Student Affairs. (2025, 30 de abril). *Student engagement yields results: Data shows strong link between involvement and success*.
<https://www.uh.edu/dsa/news/2025/student-engagement-yields-results-data-shows-strong-link-between-involvement-and-success.php>
- University of Minnesota, Office of the Executive Vice President and Provost. (2025a). *Twin Cities & Rochester 2025 Comprehensive Evaluation (HLC)*. <https://provost.umn.edu/academic-oversight/accreditation/twin-cities-rochester/2025-comprehensive-evaluation>
- University of Minnesota, Office of the Executive Vice President and Provost. (2025b). *Core curriculum 2025 overview*. <https://provost.umn.edu/initiatives/core-curriculum-2025>

- Universitat Oberta de Catalunya (UOC). (2024, 23 de septiembre). *Career and employment services*. https://www.uoc.edu/estudiant/portal/guia_2024/en/serveis/professional/index.html
- Universitat Oberta de Catalunya (UOC). (s. f.). *Educational model: Student-centred, continual guidance*. <https://www.uoc.edu/portal/en/metodologia-online-qualitat/model-educatiu/index.html>
- University of Melbourne. (2024). *Student Life Insights*. <https://students.unimelb.edu.au/student-life>
- Vargas, H., Arredondo, E., Heradio, R., & de la Torre, L. (2025). Standardizing course assessment in competency-based education: an experience report. *Frontiers in Education, 10*, 1579124. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1579124>
- Vicary, E., Kapadia, D., Bee, P., Bennion, M., & Brooks, H. (2024). The impact of social support on university students living with mental illness: A systematic review and narrative synthesis. *Journal of Mental Health, 34*(4), 463-475. <https://doi.org/10.1080/09638237.2024.2408237>
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. *Studies in Educational Evaluation, 83*, 101425. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425>
- Wang, R., Mao, Z., & Gu, X. (2025). The relationships between social support seeking, social media use, and psychological resilience among college students. *Psychology Research and Behavior Management, 18*, 563-573. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S441030>
- World Economic Forum. (2024). *Future of jobs report 2024*. WEF.
- Young, A., Dawes, L., & Senadji, B. (2023). Using journey maps as a holistic, reflective approach to capture student engineering identity experiences. *European Journal of Engineering Education, 49*(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2268023>
- Zach, S., & Avugos, S. (2024). Co-teaching in higher education: Implications for teaching, learning, engagement, and satisfaction. *Frontiers in Sports and Active Living, 6*, 1424101. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1424101>

Liderazgo distribuido en el Sur Global: un marco estratégico integrado para el valor público en la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC)

Tatiana Fumasoli
University College London

Resumen

Este documento ofrece una hoja de ruta estratégica para la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) en su transición hacia el Plan Estratégico Nacional 2030. En un contexto de profunda estratificación sistémica de la educación superior colombiana y el legado perdurable del conflicto interno, la institución se enfrenta al doble imperativo de profundizar su relevancia territorial y ampliar su compromiso global. Desafiando los modelos tradicionales de centro-periferia, este análisis sostiene que, para una institución privada, multicampus y cooperativa del Sur Global, la internacionalización debe reconceptualizarse no como una búsqueda de prestigio reputacional, sino como un mecanismo estructural para la equidad, la movilización de recursos y la resolución de problemas locales.

Basándose en el marco teórico del liderazgo territorial (*place leadership*), el documento evalúa la capacidad actual de la UCC, caracterizada por una red descentralizada de dieciséis campus en diecinueve ciudades y un alumnado procedente principalmente de entornos socioeconómicos bajos y medio-bajos. Identifica una oportunidad estratégica para que la UCC funcione como un “líder territorial distribuido” (*distributed place leadership*), vinculando a los fragmentados sistemas de innovación regionales en una red nacional cohesionada. El documento concluye con un conjunto de recomendaciones políticas viables centradas en la gobernanza en red, la internacionalización inclusiva (internacionalización en casa y aprendizaje internacional colaborativo en línea) y la consolidación de ecosistemas solidarios. Estas estrategias posicionan a la UCC para liderar no solo como proveedor educativo, sino como una universidad cívica de innovación social, capaz de impulsar la resiliencia territorial y democratizar el acceso a la economía global del conocimiento.

Palabras clave: universidad cívica, gobernanza multicampus, internacionalización inclusiva, economía social solidaria, resiliencia territorial, reconstrucción posconflicto.

Abstract

This paper provides a strategic roadmap for the Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) as it transitions towards its *Plan Estratégico Nacional 2030*. Against a backdrop of profound systemic stratification in Colombian higher education and the enduring legacy of internal conflict, the institution faces the dual imperative of deepening its territorial relevance while expanding its global engagement. Challenging traditional centre-periphery models, this analysis argues that for a private, multicampus, cooperative institution in the Global South, internationalisation must be reconceptualised not as a pursuit of reputational prestige, but as a structural mechanism for equity, resource mobilisation, and local problem-solving.

Drawing on the theoretical framework of Place Leadership, the paper audits UCC's current capacity—characterised by a decentralised network of 16 campuses across 19 cities and a student body primarily drawn from low and medium-low socioeconomic backgrounds. It identifies a strategic opportunity for UCC to function as a “Distributed Place Leader,” linking fragmented regional innovation systems into a cohesive national network. The document concludes with a set of actionable policy recommendations focused on networked governance, inclusive internationalisation (Internationalisation at Home and Collaborative Online International Learning), and the consolidation of solidarity ecosystems. These strategies position UCC to lead not merely as an educational provider, but as a Civic University of Social Innovation, capable of driving territorial resilience and democratising access to the global knowledge economy.

Keywords: Civic university, multicampus governance, inclusive Internationalisation, social solidarity economy, territorial resilience, post-conflict reconstruction.

Cómo citar este capítulo / How to cite this chapter

Fumasoli, T. (2026). Liderazgo distribuido en el Sur Global: Un marco estratégico integrado para el valor público en la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC). (C. G. Suárez, Trad.). En M. A. Rojas Olarte y J. A. Pacheco Martínez (Eds.), *Horizonte. Perspectivas globales sobre educación superior* (pp. 227–247). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/9789587605921>

Introducción

El panorama actual de la educación superior mundial se caracteriza por una tensión persistente entre la necesidad imperiosa de relevancia local y el impulso hacia la excelencia global. Para la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), resolver esta dicotomía no es solo un ejercicio académico, sino una necesidad estratégica fundamental para su sostenibilidad a largo plazo y su legitimidad social. A medida que la institución avanza hacia su Plan Estratégico Nacional 2030, se enfrenta al complejo reto de profundizar su arraigo territorial en regiones diversas y a menudo vulnerables, al tiempo que amplía su compromiso con la economía global del conocimiento.

Este documento sostiene que la tradicional dicotomía entre lo local y lo global es obsoleta para una institución con una naturaleza como la de la UCC. En su lugar, la Universidad debe adoptar un enfoque integrado en el que la conectividad global sirva de motor para que el desarrollo y el compromiso locales proporcionen la base empírica para la contribución académica global. El siguiente análisis contextualiza este desafío dentro de las realidades específicas del sistema de educación superior colombiano y la huella institucional única de la UCC.

El contexto colombiano: estratificación sistémica y brecha de acceso

El sistema de educación superior colombiano se caracteriza por una marcada segmentación entre un sector público de cobertura limitada y un sector privado heterogéneo, fuertemente impulsado por las dinámicas del mercado. Si bien la cobertura nacional se ha expandido de manera significativa (alcanzando aproximadamente el 57 % en 2024), el acceso continúa profundamente estratificado según la ubicación geográfica y la condición socioeconómica. Las universidades privadas de élite y las universidades públicas de alta selectividad concentran la mayor parte de la capacidad investigativa, la formación doctoral y el prestigio reputacional en los principales centros urbanos, como Bogotá, Medellín y Cali, y atienden predominantemente a estudiantes provenientes de los estratos socioeconómicos más altos. En contraste, el denominado sector de acceso, en el que se inscribe la UCC, cumple una función fundamental y diferenciada en la promoción de la movilidad social. Este sector acoge a estudiantes de clase media y media-baja que históricamente han

enfrentado barreras para ingresar a la educación superior, ya sea por restricciones financieras o por el aislamiento geográfico. Para estas poblaciones, la educación terciaria constituye el principal mecanismo de progreso económico y social.

No obstante, el sistema enfrenta desafíos financieros de carácter estructural, entre los que destacan la elevada dependencia de las instituciones privadas de los ingresos por matrícula y la volatilidad histórica de los mecanismos de financiamiento estudiantil, como el Icetex (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior). En este contexto, instituciones como la UCC deben gestionar la tensión permanente entre garantizar su sostenibilidad financiera y cumplir su misión social de ampliar el acceso a la educación superior para poblaciones vulnerables.

El legado del conflicto y el imperativo regional

Es fundamental señalar que la UCC opera en un contexto nacional profundamente marcado por el legado de más de cinco décadas de conflicto armado interno. Colombia ha registrado históricamente una de las mayores poblaciones de desplazados internos a nivel mundial, fenómeno que ha impulsado procesos de urbanización acelerada (con frecuencia no planificados) y la conformación de cinturones de pobreza en ciudades donde la UCC tiene una presencia significativa, como Medellín y Bogotá.

Este escenario de vulnerabilidad se ve intensificado por la actual crisis migratoria. Colombia acoge hoy a aproximadamente tres millones de migrantes y refugiados venezolanos, una dinámica demográfica que ejerce una presión considerable sobre la infraestructura social, los mercados laborales y la cohesión social, particularmente en regiones fronterizas como Arauca y Pasto, donde la UCC desarrolla su labor institucional. Esta población suele enfrentar serias limitaciones de acceso a los sistemas financieros formales y a la educación superior, lo que genera un vacío institucional específico que la Universidad se encuentra en una posición privilegiada para atender.

En este contexto, el papel de la educación superior en las regiones trasciende la función de observador pasivo y se configura como un agente activo de reconstrucción social. Los campus de la UCC se localizan en territorios que han sido epicentros del conflicto armado, como Arauca (en la frontera con Venezuela),

Apartadó (en la estratégica región de Urabá) y Barrancabermeja (capital petrolera del país). En estos entornos, la Universidad actúa como un ancla institucional: una organización estable de la sociedad civil con capacidad para articular a múltiples actores locales. Esta realidad exige que la estrategia de la UCC vaya más allá de la formación académica e incorpore de manera explícita la construcción de paz, la regeneración del tejido social y la reconstrucción de la confianza tanto en el Estado como en la sociedad civil. En síntesis, la Universidad se consolida como un espacio seguro para el diálogo y como un laboratorio activo de reconciliación en el escenario del posconflicto.

Identidad y estructura institucional

El presente análisis estratégico se enmarca en la huella institucional singular de la UCC, que la distingue tanto de las universidades de investigación de élite como de las instituciones orientadas exclusivamente a la formación profesional. La UCC opera como un sistema multicampus, con presencia en 19 ciudades y un impacto territorial que se extiende a más de 800 municipios a través de sus programas de extensión. Más que una universidad centralizada tradicional, funciona como una red descentralizada de producción y circulación del conocimiento. Atiende a una comunidad estudiantil de aproximadamente 38.000 personas, de las cuales cerca del 90 % proviene de grupos socioeconómicos desfavorecidos.

Este perfil demográfico y geográfico plantea un imperativo estratégico claro: los modelos convencionales de internacionalización (frecuentemente basados en la movilidad de estudiantes de élite, el dominio del inglés asociado a altos costos y la pertenencia a redes de investigación cerradas) resultan estructuralmente incongruentes con la misión institucional y con las características de su estudiantado. En consecuencia, la universidad requiere un enfoque alternativo e inclusivo que democratice el acceso al conocimiento global sin depender de desplazamientos físicos ni de barreras económicas prohibitivas.

La actual orientación estratégica de la UCC, sintetizada en el lema “Seguimos navegando juntos”, junto con su identidad jurídica como universidad auxiliar del sector de la economía social y solidaria, ofrece un marco ético distintivo sustentado en los principios de cooperación, ayuda mutua y gestión democrática. Evidencia empírica reciente muestra un tránsito desde la fragmentación hacia la

integración institucional: entre 2019 y 2023, la UCC desarrolló 131 proyectos de investigación multicampus, lo que indica que la generación de conocimiento se concibe cada vez más como una tarea colaborativa en red. En este contexto, el presente documento aporta una orientación estratégica para la implementación del Plan 2030, al replantear la internacionalización como un habilitador transversal del valor público y proponer un modelo de gobernanza que equilibra la autonomía de los campus locales con una mayor conectividad a escala nacional. Asimismo, establece el marco conceptual del liderazgo local en relación con la posición estratégica actual de la UCC, examina buenas prácticas regionales e internacionales y concluye con recomendaciones de política institucional en materia de gobernanza, investigación y sostenibilidad.

Marco conceptual: liderazgo de lugar y redefinición del impacto

Para respaldar la gestión eficaz de la estrategia, es necesario vincular la misión de la Universidad con un marco teórico sólido que explique su papel en el desarrollo regional. Este documento adopta el concepto de liderazgo territorial o local (*place leadership*), definido como el esfuerzo colaborativo de movilizar a los diversos actores de una comunidad para lograr una visión compartida para su desarrollo y bienestar. Este marco permite a la UCC gestionar la tensión entre sus obligaciones locales y sus aspiraciones globales, redefiniendo su rol como proveedor educativo y como institución de referencia que ejerce liderazgo a través de las fronteras organizativas y disciplinarias.

Liderazgo territorial en un contexto asimétrico

La teoría del liderazgo territorial sostiene que el liderazgo en los procesos de desarrollo regional tiende a ser distribuido, más que concentrado en una única autoridad formal. La UCC opera en un contexto nacional marcadamente asimétrico, en el cual el poder político y los recursos financieros se concentran en el centro andino, particularmente en Bogotá, mientras que las mayores necesidades sociales y una parte sustantiva de los recursos de biodiversidad se localizan en las regiones periféricas, como la Amazonia y la costa del Pacífico.

En este escenario, la Universidad ejerce una forma de liderazgo territorial distribuido. Desde una perspectiva conceptual, ello representa la maduración y proyección internacional del modelo de Territorios Solidarios desarrollado en la UCC (Pérez Muñoz, Fajardo y Granja, 2022). La institución actúa como un actor de alcance nacional capaz de articular sistemas regionales de innovación fragmentados dentro de una red cohesionada a escala país. Este rol supone el desarrollo de capacidades específicas que la diferencian de otros actores institucionales:

Superación de fronteras. La UCC opera más allá de las divisiones geográficas, profesionales y organizativas. Su estructura multicampus le permite cerrar la brecha entre el Norte Global (representado por redes académicas internacionales) y el Sur Global, encarnado en las comunidades locales. En este sentido, actúa como intermediaria del conocimiento, adaptando innovaciones globales (por ejemplo, prácticas de agricultura sostenible desarrolladas en Europa) a contextos territoriales específicos, como las pequeñas explotaciones agrícolas del Tolima.

Movilización de recursos. La Universidad emplea mecanismos formales e informales para articular recursos orientados al desarrollo local. Entre estos se incluyen la captación de financiación internacional, el acceso a fondos nacionales de regalías —como el Sistema General de Regalías (SGR)— y la canalización de inversiones del sector privado hacia regiones que, de otro modo, carecerían de la capacidad institucional necesaria para gestionar dichos recursos.

Construcción de legitimidad. A diferencia de las universidades de élite, cuya legitimidad se fundamenta en la selectividad académica y en los rankings internacionales, la UCC construye legitimidad a partir de su impacto territorial y su contribución al desarrollo territorial y nacional. La institución fortalece la confianza social al promover un horizonte compartido de futuro percibido como legítimo y beneficioso para las comunidades, especialmente en contextos donde la presencia del Estado es débil, limitada o socialmente disputada.

En conjunto, estas capacidades permiten a la UCC ejercer un liderazgo territorial eficaz y distribuido, que transforma los desafíos regionales en oportunidades para la cohesión social y el desarrollo nacional en Colombia.

Internacionalización inclusiva: equidad estructural

Desde la perspectiva del liderazgo territorial, la internacionalización no constituye un fin en sí misma, sino un instrumento estratégico orientado a la adquisición y movilización de recursos (conocimiento, talento y capital) que fortalezcan el desarrollo del territorio.

Internacionalización en casa (*internationalization at home, IaH*). Para enfrentar la barrera que representa el bajo dominio de una segunda lengua entre el estudiantado, la IaH se configura como una estrategia clave de equidad. En lugar de priorizar la movilidad física de una minoría, este enfoque integra de manera sistemática las dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal, garantizando que la totalidad del alumnado acceda a los beneficios de la conexión global. De este modo, competencias como la interculturalidad y la conciencia global se distribuyen de forma equitativa, en lugar de quedar restringidas a una élite con capacidad de movilidad.

Aprendizaje internacional colaborativo en línea (*Collaborative online international learning, COIL*). Esta metodología capitaliza la capacidad institucional de la Universidad para trascender fronteras geográficas. Al conectar, por ejemplo, a estudiantes de Apartadó con pares de México o Perú mediante plataformas digitales, la UCC promueve formas de “movilidad virtual” que superan el aislamiento físico de los campus periféricos y democratizan el acceso a redes académicas internacionales. Asimismo, prepara a los estudiantes para desenvolverse en un mercado laboral global cada vez más digitalizado (Rubin, 2017).

La garantía de calidad (*Quality assurance, QA*) constituye el mecanismo de confianza que hace posible una internacionalización basada en la reciprocidad. Para establecer alianzas internacionales sostenibles, la UCC debe evidenciar que sus estándares académicos y de gestión son comparables con los de sus socios globales. En este sentido, el Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SIAC) trasciende la lógica del mero cumplimiento normativo y se consolida como un habilitador estratégico de la internacionalización institucional.

Sostenibilidad y economía social solidaria

La sostenibilidad en la UCC trasciende el mero cumplimiento de la normativa ambiental y se encuentra profundamente arraigada en los principios de la economía solidaria. Si bien la identidad histórica de la Universidad se fundamenta en este enfoque, su alineación con la definición más amplia de la economía social y solidaria (ESS) propuesta por las Naciones Unidas le permite tender un puente entre su ADN cooperativo de base local y las agendas globales de desarrollo. Las cooperativas son, por definición, estructuras socioeconómicas intrínsecamente sostenibles, concebidas para resistir los fallos del mercado y priorizar el bienestar colectivo. En esta línea, Bozeman y Crow (2021) sostienen que el valor público no es un atributo exclusivo del Estado, sino un resultado que puede ser generado por cualquier organización comprometida con la garantía de derechos y beneficios fundamentales para la ciudadanía. Para la UCC, ello implica que su carácter jurídico privado resulta secundario frente a su función pública de democratización del acceso al conocimiento y de promoción del desarrollo regional.

Resiliencia territorial. En la práctica, este enfoque se traduce en una concepción de la sostenibilidad basada en la resiliencia territorial. Una región como Arauca, caracterizada por inestabilidad económica o degradación ambiental, compromete directamente la sostenibilidad del campus allí ubicado, lo que evidencia la interdependencia entre el destino de la Universidad y el del territorio que la acoge. En consecuencia, las estrategias institucionales de sostenibilidad deben orientarse hacia un desarrollo de carácter regenerativo, centrado en la restauración del tejido social y ambiental de contextos locales específicos.

Equidad, diversidad e inclusión (EDI) como sostenibilidad. La equidad, la diversidad y la inclusión no constituyen únicamente objetivos de carácter social, sino que operan también como indicadores clave de sostenibilidad institucional. Un campus que excluye a las poblaciones indígenas de su entorno o que no promueve la equidad de género en programas tradicionalmente masculinizados, como las ingenierías, es socialmente insostenible. Es previsible que en el escenario posterior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se otorgue mayor centralidad a este tipo de indicadores estructurales profundos, por encima de métricas más superficiales o instrumentales.

Gobernanza estratégica: universidad cívica vs. universidad emprendedora

La UCC ocupa una posición estratégica entre dos modelos globales dominantes. El modelo de universidad emprendedora (Clark, 1998) se centra en los procesos de transformación organizativa que permiten la diversificación de las fuentes de ingreso, el fortalecimiento del núcleo directivo y una alta capacidad de respuesta frente a las demandas del mercado. Este enfoque enfatiza la autonomía institucional y la innovación en los mecanismos de financiación y en las relaciones sistémicas, con especial atención a la generación de ingresos, el desarrollo de patentes y la adaptabilidad organizacional. Por su parte, el modelo de universidad cívica, tal como lo conceptualizan Goddard, Hazelkorn, Kempton y Vallance (2016), concibe a la institución como un actor comprometido con su entorno, que integra dicho compromiso en sus misiones sustantivas de docencia e investigación y establece una frontera porosa entre el ámbito académico y la sociedad. Este modelo prioriza un contrato social explícito con la ciudad o la región, orientado a contribuir a la salud pública, el empleo local y la vitalidad cultural.

En este contexto, la UCC busca adoptar una vía híbrida, que aproveche la eficacia de la gobernanza propia del modelo emprendedor para gestionar su compleja estructura multicampus, sin renunciar a la misión y los principios de la universidad cívica. A través de un liderazgo anclado en lo territorial, la UCC se proyecta como una universidad cívica del sector de la economía solidaria. En este marco, sus principales grupos de interés, junto con las empresas multinacionales, incluyen cooperativas, fondos de empleados y pequeñas y medianas empresas, que constituyen la columna vertebral de la economía popular y solidaria en Colombia.

Un marco analítico estratégico para la participación integrada

Este marco se concibe como una herramienta de diagnóstico y planificación que permite a la Universidad auditar y monitorear su proceso de transición hacia la visión 2030. A diferencia de los indicadores tradicionales de acreditación, propone una evaluación más amplia orientada a medir la calidad de la integración entre lo local y lo global en cuatro dimensiones críticas.

Dimensión 1. Compromiso institucional y alineación estratégica

Esta dimensión examina en qué medida la misión y la gobernanza universitarias facilitan o dificultan dicha integración. La pregunta central de la auditoría es si la nueva estructura de la Escuela Nacional incentiva de manera efectiva la colaboración entre campus y la cooperación internacional, o si, de forma no intencionada, tiende a reproducir o generar nuevos silos organizacionales.

Acción estratégica: la institución debe transitar de una alineación predominantemente burocrática —orientada a la estandarización de los planes de estudio para facilitar la gestión administrativa— hacia una alineación estratégica, basada en la organización institucional en torno a retos compartidos.

Indicador clave: porcentaje del presupuesto institucional destinado a iniciativas conjuntas multicampus e internacionales, en relación con el presupuesto asignado a iniciativas locales independientes.

Dimensión 2. Plan de estudios integrado y experiencia estudiantil

Esta dimensión se enfoca en la democratización de la experiencia global y en la pertinencia de la formación académica. La auditoría indaga si la ruta hacia el desarrollo de competencias globales resulta accesible para estudiantes colombianos que pueden enfrentar limitaciones en conectividad o en el dominio del inglés.

Acción estratégica: incorporar módulos COIL en los cursos institucionales obligatorios (competencias institucionales) de todas las titulaciones, con el fin de garantizar una cobertura universal. Asimismo, resulta clave formalizar la articulación entre el subsistema de educación para el trabajo y las titulaciones profesionales.

Indicador clave: proporción de estudiantes que participan en intercambios virtuales en comparación con aquellos que acceden a movilidad física, así como el número de estudiantes certificados en ciclos propedéuticos (certificaciones técnicas obtenidas durante los estudios de programas profesionales).

Dimensión 3. Investigación e intercambio de conocimiento para el valor público

Esta dimensión aborda el desplazamiento del énfasis exclusivo en la producción académica tradicional (artículos científicos y académicos) hacia la generación de impacto territorial mediante soluciones contextualizadas. La auditoría evalúa si los grupos de investigación consolidados promueven la participación activa de los campus periféricos o si, por el contrario, se concentran en sedes centrales como Bogotá, Medellín y Bucaramanga.

Acción estratégica: priorizar la investigación basada en retos, en la cual los campus locales identifiquen problemáticas específicas (por ejemplo, la calidad del agua) y la red nacional e internacional aporte la capacidad científica necesaria para su abordaje. Este enfoque se alinea con la función de liderazgo territorial orientada a movilizar recursos para la resolución de problemas territoriales complejos.

Indicador clave: número de proyectos de investigación desarrollados conjuntamente con actores comunitarios externos pertenecientes al sector de la economía solidaria.

Dimensión 4. Desarrollo de un ecosistema estratégico

Esta dimensión analiza el papel de las alianzas como mecanismos para el desarrollo territorial. La auditoría examina si los acuerdos internacionales se limitan a instrumentos formales inactivos (como memorandos de entendimiento sin ejecución) o si generan resultados concretos a nivel local.

Acción estratégica: priorizar la cooperación Sur-Sur, fortaleciendo alianzas con instituciones de América Latina y del Sur Global que enfrentan desafíos estructurales similares. Este tipo de cooperación suele propiciar una transferencia de conocimientos y tecnologías más pertinente para los contextos sociales y económicos de los territorios donde opera la UCC que aquellas establecidas con universidades de élite del Norte Global.

Indicador clave: número de proyectos activos desarrollados de manera conjunta entre la universidad, la industria y las cooperativas, el gobierno y la sociedad civil.

En conjunto, estas cuatro dimensiones configuran un marco coherente para un compromiso institucional integrado, asegurando que la evolución estratégica de la UCC se sustente en un impacto sostenido en el tiempo y no en un conjunto de iniciativas aisladas, aunque eventualmente exitosas.

Buenas prácticas regionales e internacionales

Para informar la trayectoria estratégica de la UCC, esta sección analiza instituciones que han navegado con éxito la tensión entre el compromiso local y la ambición global, proporcionando perspectivas específicas para el contexto de la UCC.

Modelos latinoamericanos (relevancia contextual)

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) – Colombia: como homólogo directo de la UCC en términos demográficos y de cobertura territorial, UNIMINUTO ha desarrollado un modelo de praxeología que integra de manera efectiva los servicios sociales en el currículo académico. Sus Parques de Innovación Social funcionan como espacios físicos de articulación entre formación, investigación aplicada y desarrollo local. En este sentido, la UCC podría replicar este anclaje territorial de la innovación, transformando sus campus en “laboratorios territoriales” abiertos a la economía social y solidaria. Esta evolución permitiría ampliar el enfoque actual de los 16 Territorios Solidarios (Pérez Muñoz *et al.*, 2022), así trascendería su carácter predominantemente pedagógico para consolidarlos como una capacidad institucional de carácter estructural.

Tecnológico de Monterrey – México: el Tecnológico de Monterrey constituye un modelo ambicioso de gestión académica para sistemas privados multicampus. Su Modelo Educativo Tec21 se sustenta en el aprendizaje basado en retos y en el uso estratégico de la telepresencia para distribuir de manera homogénea la calidad académica entre sus sedes. La transición de la UCC hacia un esquema de Escuelas Nacionales abre la posibilidad de implementar modalidades de enseñanza mediadas por telepresencia de alta calidad. Este enfoque permitiría que los estudiantes de los campus regionales accedieran a los mismos docentes expertos que los de las sedes principales, lo que contribuiría a la reducción de las desigualdades académicas internas.

Pontificia Universidad Católica de Chile – Chile: la PUC se posiciona como un referente regional en términos de incidencia en políticas públicas. A través de sus Centros de Políticas Públicas, la universidad logra traducir los resultados de la investigación académica en insumos concretos para el diseño legislativo a nivel nacional. En esta línea, la UCC cuenta con el potencial para consolidarse

como un *think tank* nacional en el ámbito de la economía social y solidaria. A partir de su trayectoria de incidencia en políticas públicas en articulación con la UAEOS (Pérez Muñoz *et al.*, 2022), la universidad podría ampliar su campo de acción e influir en marcos normativos de mayor alcance (como la Ley de Cooperativas) sustentándose en evidencia empírica producida por sus propios procesos de investigación.

Modelos norteamericanos e ingleses (aspiraciones estratégicas y gobernanza)

Universidad Estatal de Arizona (ASU) – Estados Unidos: el modelo de la *Nueva Universidad Americana*, orientado a la escala y la inclusión, constituye un referente relevante. Como señalan Crow y Bozeman (2021), la alianza entre Starbucks y la ASU ilustra cómo una universidad puede asociarse con una gran empresa no solo para diversificar sus fuentes de financiación, sino también para alcanzar un objetivo de alto valor público: ofrecer educación superior sin endeudamiento a miles de trabajadores. Este tipo de asociación transforma a los empleados de las empresas en estudiantes universitarios a gran escala. En esta línea, la UCC podría promover alianzas amplias de “educación para el trabajo” con las principales cooperativas colombianas (por ejemplo, Colanta o Coomeva), de modo que las necesidades de desarrollo de la fuerza laboral se conviertan en un motor sostenido de valor público.

Universidad de las Highlands y las Islas – Escocia: la Universidad de las Highlands y las Islas ofrece aprendizajes relevantes sobre la gestión de la dispersión geográfica en instituciones de educación terciaria (educación superior y formación técnica). Su modelo federado permite que las instituciones locales conserven su identidad comunitaria, al tiempo que comparten recursos para la provisión de títulos universitarios. La investigación desarrollada en áreas como la energía marina y la salud rural ha alcanzado reconocimiento internacional precisamente por su fuerte anclaje territorial. Desde esta perspectiva, los campus periféricos de la UCC no deberían concebirse como simples sucursales, sino como laboratorios especializados con proyección nacional e internacional (por ejemplo, Villavicencio como laboratorio para la sostenibilidad integral de la Orinoquía).

The Open University – Reino Unido: como primera universidad abierta del mundo y la de mayor tamaño en el Reino Unido por número de estudiantes, el modelo de la Open University ha sido adoptado y adaptado a nivel internacional. Su enfoque de “aprendizaje abierto con apoyo” combina materiales educativos centralizados de alta calidad con el acompañamiento cercano de tutores locales, evidenciando el potencial de una misión social articulada con la escala. En la medida en que la UCC amplíe su oferta virtual, resulta fundamental invertir en sistemas de apoyo de alto contacto (basados en tutores humanos y no únicamente en soluciones tecnológicas) para replicar estos niveles de retención y éxito académico entre estudiantes no tradicionales.

Red de Universidades Cívicas – Reino Unido: esta red promueve el *Acuerdo de Universidades Cívicas*, un marco exigente mediante el cual las universidades suscriben compromisos públicos con sus ciudades de acogida para abordar retos locales específicos. La UCC podría adoptar este estándar de referencia mediante el establecimiento de pactos territoriales formales en cada una de sus diecinueve sedes. A diferencia de las estrategias tradicionales de extensión o divulgación, estos pactos se configurarían como acuerdos negociados con alcaldías, cooperativas y otros actores locales, transformando a la UCC de un actor institucional pasivo en un líder territorial con responsabilidad explícita.

Recomendaciones de políticas para la UCC

Con base en el diagnóstico institucional y el objetivo estratégico de convertirse en una Universidad Cívica de Innovación Social al 2030, se proponen las siguientes recomendaciones.

Gobernanza: Escuela Nacional en red

La UCC debe pasar de la centralización administrativa a una federación académica. Las nuevas Escuelas Nacionales deben evitar concentrar todo el liderazgo en Medellín y Bogotá.

Acción: establecer nodos temáticos basados en las fortalezas territoriales. Por ejemplo, la Escuela de Medicina Veterinaria podría situar su liderazgo estratégico en investigación en Bucaramanga o Pasto, más cerca de la frontera agrícola.

Política: exigir que los comités de liderazgo de todas las Escuelas Nacionales cuenten con representación de al menos tres regiones diversas para garantizar que la “periferia” tenga voz en la estrategia central.

Además, el control de calidad debe descentralizarse, pero estandarizarse; el SIAC debe actualizarse para supervisar no solo los parámetros académicos, sino también el impacto territorial y la interoperabilidad internacional, a fin de garantizar que la flexibilidad del modelo multicampus no comprometa la validez de los títulos. La gobernanza debe evolucionar del control administrativo al liderazgo de valores públicos (Bozeman y Crow, 2021). Esto implica empoderar a los directores de los campus no solo como gestores, sino como líderes cívicos responsables de identificar y resolver problemas públicos específicos en sus territorios.

Desarrollo del profesorado: el académico traslacional

Para abordar el reto que suponen la limitada exposición internacional y el bajo nivel de inglés del personal académico, se requiere un enfoque pragmático y de gran impacto.

Acción: en lugar de exigir un dominio inmediato del nivel C1 a todo el personal, la UCC pondrá en marcha un programa de profesores visitantes en casa. Esta iniciativa invita a investigadores internacionales a impartir módulos virtuales junto con profesores de la UCC, lo que proporciona al profesorado tutoría y exposición internacional en el trabajo sin salir del campus.

Incentivos: es fundamental que esta estrategia requiera la reforma del Sistema Integrado de Desempeño Profesorado (SIDP). En la actualidad, los incentivos favorecen en gran medida la bibliometría de alto impacto (por ejemplo, las citas de Scopus). Para equilibrar esto, debería introducirse una nueva categoría de Apropiamiento Social del Conocimiento (en consonancia con el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación). Esto recompensaría a los profesores que cocrean soluciones con las comunidades locales o dirigen cursos COIL (Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea), situando el impacto territorial al mismo nivel que las publicaciones académicas.

Investigación: innovación orientada a la misión

La investigación debe centrarse en la proyección social y la conexión global.

Acción: estructurar la investigación en torno a misiones nacionales que se alineen con los ODS y el actual Plan Nacional de Desarrollo de Colombia, tales como la Transición Energética, la Paz Total y la Seguridad Alimentaria. Para garantizar la resiliencia institucional, estas misiones de investigación deben enmarcarse de manera lo suficientemente amplia como para trascender los ciclos gubernamentales específicos, sin dejar de ser relevantes para las prioridades nacionales en constante evolución.

Integración: los proyectos de investigación financiados por la UCC deben requerir un componente multicampus (es decir, que involucre al menos dos campus) y un componente de apropiación social. Los proyectos multicampus internacionales existentes deben utilizarse como proyectos piloto para solicitar subvenciones internacionales más importantes (Horizon Europe, USAID) que se centren específicamente en el impacto regional.

Alianzas estratégicas: ecosistema solidario

La profunda integración de la UCC con el sector cooperativo es una ventaja estratégica distintiva que la diferencia de sus competidores tradicionales.

Acción: lanzar un Centro Global de Aprendizaje Cooperativo, posicionando a la UCC como la principal puerta de entrada internacional para investigar y comprometerse con la economía solidaria latinoamericana.

Asociación: dar prioridad a las alianzas con líderes mundiales como la Corporación Mondragón (España). Estas asociaciones impulsarán “programas sándwich” (itinerarios de movilidad integrados) en los que los estudiantes alternarán entre el estudio académico y la resolución práctica de problemas dentro de estas cooperativas, garantizando que los títulos tengan un impacto territorial directo.

Acuerdo recíproco con la industria (empleabilidad)

Para evitar que la misión se desvíe hacia una función puramente formativa (la trampa politécnica), la UCC debe exigir reciprocidad al sector productivo. Los empleadores no deben limitarse a consumir graduados, sino que deben invertir en su creación.

Cátedras dotadas: establecer cátedras cooperativas financiadas por los principales actores del sector solidario (por ejemplo, Coomeva, Colanta) para impulsar la investigación específica del sector y el desarrollo de planes de estudio dentro de la universidad.

Formación dual cofinanciada: implementar un modelo en el que la universidad proporcione la educación cívica y teórica básica, mientras que las empresas asociadas proporcionen (y financien) la formación técnica específica y las prácticas. Esto evita que la universidad persiga tendencias técnicas efímeras y garantiza que los graduados estén preparados para el mundo laboral.

Ciclos propedéuticos: si bien la articulación entre la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH) y los títulos profesionales está establecida legalmente en Colombia, la UCC debe ir más allá del cumplimiento administrativo. El enfoque debe cambiar hacia el fortalecimiento de los mecanismos de reconocimiento del aprendizaje previo (RPL) y las microcredenciales. Esto creará vías de progresión flexibles y eficientes que permitirán a los estudiantes obtener títulos técnicos en el camino hacia los títulos profesionales y garantizarán una empleabilidad temprana sin atraparlos en vías vocacionales.

La sostenibilidad como laboratorio viviente

El paso de la teoría a la demostración es fundamental.

Acción: transformar campus específicos en laboratorios vivos para prácticas sostenibles. Por ejemplo, el campus de Santa Marta (costero) podría poner en marcha un modelo de economía circular para el agua y los residuos que sirva de piloto para la ciudad.

Preparación para el futuro: integrar los indicadores EDI en el panel de control de sostenibilidad. Un campus no puede considerarse sostenible si tiene una huella de carbono neutra, pero una alta tasa de abandono de las estudiantes mujeres o no incluye a las comunidades indígenas en su gobernanza.

Conclusión

La Universidad Cooperativa de Colombia se encuentra en una encrucijada estratégica de alta relevancia institucional. La transición hacia el Plan 2030 representa una oportunidad sustantiva para activar su estructura distribuida y multicampus, no como un problema de carácter logístico, sino como su principal ventaja comparativa.

Al reconceptualizar sus dieciséis campus como una red policéntrica integrada, la UCC configura una arquitectura institucional difícilmente replicable por universidades de élite centralizadas: la capacidad de promover cohesión territorial en contextos regionales diversos, manteniendo simultáneamente la escala y la coordinación propias de un sistema nacional unificado. Esta interacción dinámica entre la inmersión local y los flujos globales de conocimiento opera como un mecanismo central para la generación de valor público. Ya sea mediante la movilización de estándares globales de ingeniería para mitigar riesgos de inundación en Montería, o a través de la articulación de investigadores de Pasto con pares chilenos para abordar desafíos de la educación rural, la UCC materializa de forma operativa el principio de liderazgo territorial.

En este sentido, la trayectoria estratégica de la institución no debería orientarse a emular modelos intensivos en investigación característicos del Norte Global, sino a consolidar su posicionamiento como una universidad cívica, socialmente innovadora y multicampus de referencia en el Sur Global.

Referencias

- Bozeman, B., & Crow, M. M. (2021). *Public values leadership: Striving to achieve democratic ideals*. Johns Hopkins University Press.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Pergamon.
- Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L., & Vallance, P. (Eds.). (2016). *The civic university: The policy and leadership challenges*. Edward Elgar.
- Pérez Muñoz, C., Fajardo, M., & Granja, R. Y. (2022). Solidarity territories for capacity development and collective action from the local. *Journal of Rural and Community Development*, 17(2), 102–127.

- Rubin, J. (2017). Embedding collaborative online international learning (COIL) at higher education institutions. *Internationalization of Higher Education*, 2.
- Sotarauta, M., & Beer, A. (2017). Governance, agency and place leadership: Lessons from a cross-national analysis. *Regional Studies*, 51(2), 210–222.
- United Nations Economist Network. (2023). *New economics for sustainable development: Social and solidarity economy*. United Nations.
- Universidad Cooperativa de Colombia. (2024). *Indicadores del sistema interno de aseguramiento de la calidad*.
- Universidad Cooperativa de Colombia. (2025a). *Diagnóstico institucional: Plan 2030*.
- Universidad Cooperativa de Colombia. (2025b). *Propuesta de estructura académica*.

Sobre los autores

Ryan S. Baker

Es profesor de Inteligencia Artificial y Educación en Adelaide University (2025–presente) y fue profesor en el Centre for Change and Complexity in Learning de la University of South Australia (2025). Además, es Associate Professor en la University of Pennsylvania, donde dirige el Penn Center for Learning Analytics. Es especialista en analítica del aprendizaje y minería de datos educativos, con más de 500 publicaciones, incluidas investigaciones recientes sobre detección de urgencia en foros y análisis de emociones en MOOC. Algunos capítulos de libro en los que ha colaborado son: “Automatic Large Language Models Creation of Interactive Learning Lessons” (2025); “Better to Be Confused or Frustrated Than Bored: Analyzing Affect Dynamics Across Player Archetypes” (2026); “ChatGPT-Assisted Codebook Design for Learning Analytics Datasets in Multiple Languages: A Case Study” (2026).

Correo electrónico: ryanshaunbaker@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3051-3232>

Pedro Teixeira

Es profesor catedrático de Economía en la Universidad de Oporto. Fue Secretario de Estado de Educación Superior de Portugal (2022–2024). Doctor por la University of Exeter, es especialista en economía de la educación superior y políticas universitarias. Algunas de sus publicaciones son: “Public and Private School Grade Inflation Patterns in Secondary Education” (artículo, 2025); “Conclusion: global trends for the economic and social factors affecting the returns of higher education” (capítulo de libro, 2024); *Mass Higher Education and the Changing Labour Market for Graduates* (libro, 2024).

Correo electrónico: pedrotx@fep.up.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7128-8238>

Josep M. Duart

Es doctor en Pedagogía por la Universidad Ramon Llull y MBA por ESADE, con formación en Historia por la Universidad de Barcelona. Fue vicepresidente de Posgrados y Aprendizaje Permanente y director del International Graduate Institute de la UOC, donde contribuyó al desarrollo de su modelo de educación en línea. Especialista en *e-learning*, políticas educativas y organización universitaria, ha liderado proyectos de investigación en educación y tecnología. Es autor de *Aprender en la virtualidad* y *La universidad en la sociedad red*, y ha publicado en revistas como *British Journal of Educational Technology* y *Higher Education*. Actualmente, es editor jefe de *Educational Technology in Higher Education*.

Correo electrónico: jduart@uoc.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5123-0370>

Peter Felten

Es director ejecutivo del Center for Engaged Learning y profesor en Elon University (Estados Unidos). Es un reconocido especialista en enseñanza universitaria, aprendizaje centrado en el estudiante y educación basada en relaciones. Su trabajo se enfoca en la equidad, la evaluación formativa y el desarrollo profesional docente. Ha publicado en revistas como *Teaching and Learning Inquiry*, incluyendo el artículo "Expressions of Trust" (2024), y es coautor de trabajos como *Relationship-Rich Education at Scale* (2024). Asimismo, ha contribuido a obras sobre evaluación educativa, como *Reframing Assessment to Center Equity* (2023). Su labor combina investigación, liderazgo académico e innovación pedagógica.

Correo electrónico: pfelten@elon.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0739-7680>

Mikko Rask

Es investigador y académico en la Universidad de Helsinki, especializado en participación ciudadana, sostenibilidad, gobernanza democrática e innovación social. Su trabajo se centra en el análisis de procesos deliberativos, inteligencia colectiva y políticas públicas transformadoras. Ha publicado en revistas internacionales como *Government Information Quarterly*, *Journal of Environmental Studies and Sciences*, *Societies* y *Journal of Sustainability Research*. Entre sus trabajos

recientes destacan *A Systematic Analysis of Digital Tools for Citizen Participation* (2024) y *From Spinout Dissonance to Ecosystem Readiness* (2025). Asimismo, es autor de capítulos sobre cocreación y *placemaking*, lo que lo consolida como una referencia en estudios sobre democracia participativa y desarrollo sostenible.

Correo electrónico: mikko.rask@helsinki.fi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1065-0192>

Pablo Rivarola Padrós

Es Vicerrector de Asuntos Académicos de la Universidad Siglo 21 (Argentina) y académico con formación en psicología, psicoterapia y gestión educativa. Su trabajo abarca liderazgo académico, innovación educativa y desarrollo de competencias docentes, con foco en integración de tecnologías y aprendizaje transformador. Ha participado en la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO y es coautor del ensayo *La inteligencia artificial en educación: una ventana a nuevos horizontes* (2024). Rivarola lidera redes de escuelas innovadoras y proyectos institucionales para fortalecer la calidad educativa y ampliar oportunidades formativas.

Correo electrónico: pablorivarolap@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7419-6080>

Tatiana Fumasoli

Es profesora de Estudios de Educación Superior y directora del Centre for Higher Education Studies (CHES) en el UCL Institute of Education, University College London. Su investigación se centra en la gestión, la estrategia y las políticas de la educación superior desde una perspectiva internacional, integrando aportes de la teoría organizacional, la sociología de las profesiones y los estudios de gestión. Ha coordinado proyectos internacionales sobre gobernanza global, compromiso externo y profesión académica. Es editora jefe de *Higher Education Quarterly*. Entre sus publicaciones destaca *Strategic Management in Higher Education: Conceptual Insights, Lessons Learned, Emerging Challenges* (2023), en *Tertiary Education and Management*.

Correo electrónico: t.fumasoli@ucl.ac.uk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5623-9983>



Este libro se terminó de imprimir
en febrero de 2026, en los talleres Shopdesing S. A. S.
Compuesto con fuentes de las familias
Minion Pro y Oficina Sans.
Bogotá, Colombia.

El libro *Horizonte. Perspectivas globales sobre educación superior* acompaña el lanzamiento del Plan Estratégico 2026-2030 de la Universidad Cooperativa de Colombia como una guía fundamental para enfrentar los desafíos de un entorno educativo en constante transformación. Surge de un proceso participativo, riguroso y multietápico que integró instancias de gobierno, equipos técnicos, expertos nacionales e internacionales y a la comunidad universitaria, con el propósito de fortalecer la identidad cooperativa, la cohesión institucional y la pertinencia territorial.

La obra resalta la importancia de consolidar una universidad multi-campus integrada, capaz de convertir su diversidad regional en valor colectivo mediante estándares compartidos, innovación pedagógica y una visión común. Asimismo, aborda ejes estratégicos como la formación a lo largo de la vida, el bienestar integral, la calidad con flexibilidad, la analítica del aprendizaje, la gobernanza distribuida, la sostenibilidad financiera y la articulación con actores sociales y productivos.

A través de las contribuciones de siete expertos internacionales, el libro ofrece una mirada comparada sobre los retos contemporáneos de la educación superior, y aporta criterios para la toma de decisiones, la mejora continua y la proyección institucional. En conjunto, esta publicación busca transformar el horizonte estratégico en acciones concretas, sostenibles y verificables, situando a la comunidad universitaria como protagonista del cambio y fortaleciendo el impacto social de la Universidad en los territorios y en el país.



ISBN IMPRESO
978-958-760-590-7