

Microcredenciales para la formación integral: un marco ético, crítico y situado para la educación superior iberoamericana

Microcredenciais para a formação integral: um marco ético, crítico e situado para o ensino superior ibero-americano

Micro-credentials for integral education within an ethical, critical, and situated framework for Ibero-American higher education

Juan Manuel Palomares Cantero ¹  <https://orcid.org/0009-0009-9304-8487>

Guillermo Callejas Buasi ²  <https://orcid.org/0009-0007-7245-4350>

María Teresa García Quintanal ²  <https://orcid.org/0009-0003-6204-0841>

Jorge Uriel Gutiérrez Rojas ²  <https://orcid.org/0009-0005-6256-9176>

Pablo de Robina Duhart ³  <https://orcid.org/0000-0003-4939-6264>

¹ Universidad Autónoma de Querétaro; ² Universidad Anáhuac México, ³ CESSA Universidad México.

Resumen. En el contexto iberoamericano, las microcredenciales se han expandido como respuesta a demandas de empleabilidad, actualización profesional, flexibilidad educativa y aprendizaje permanente. Sin embargo, su desarrollo plantea riesgos de fragmentación del aprendizaje, inflación de credenciales e instrumentalización del estudiantado. El artículo tiene por objetivo proponer un marco ético, crítico y situado para orientar el diseño de microcredenciales coherentes con la formación integral y la dignidad humana en la educación superior. Metodológicamente, se desarrolla un estudio teórico-conceptual basado en una revisión narrativa de literatura, el análisis hermenéutico-comparativo de cuatro marcos filosóficos —Plutarco, Kant, Byung-Chul Han y Lawrence Kohlberg— y la traducción pedagógica de sus principales categorías normativas. El análisis identifica convergencias en torno a la formación del carácter, la dignidad como valor intrínseco de la persona, la crítica a la lógica del rendimiento y la maduración moral del juicio. Como resultado, se proponen criterios filosófico-pedagógicos para diseñar microcredenciales con profundidad ética, acompañamiento formativo, deliberación crítica y responsabilidad social.

Palabras clave: microcredenciales; educación superior; ética; desarrollo moral; filosofía de la educación; formación integral.

Resumo. No contexto ibero-americano, as microcredenciais têm-se expandido como resposta às demandas de empregabilidade, atualização profissional e equidade, mas implicam riscos de fragmentação da aprendizagem, inflação de credenciais e instrumentalização do corpo discente. O artigo tem como objetivo propor um marco ético, crítico e situado para o desenho de microcredenciais coerentes com a formação integral e com a dignidade humana no ensino superior. Metodologicamente, desenvolve-se um estudo teórico-conceitual baseado em uma revisão narrativa da literatura sobre microcredenciais, na seleção hermenêutica de quatro referenciais filosóficos — Plutarco, Kant, Byung-Chul Han e Lawrence Kohlberg — e na tradução pedagógica de suas principais categorias normativas. A análise evidencia a convergência desses enfoques em torno da centralidade da virtude, da dignidade como valor absoluto, da crítica à lógica do desempenho e da maturação moral orientada por princípios universais. Como resultado, propõem-se critérios filosófico-pedagógicos para orientar o desenho de microcredenciais que integrem profundidade ética, atenção à interioridade, acompanhamento formativo e compromisso com a justiça social, evitando que as microcredenciais se reduzam a certificações superficiais subordinadas exclusivamente ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: microcredenciais; ensino superior; ética; desenvolvimento moral; filosofia da educação; educação holística.

Abstract. In the Ibero-American context, micro-credentials have expanded in response to demands for employability, professional upskilling, educational flexibility, and lifelong learning. However, their development raises risks of learning fragmentation, credential inflation, and the instrumentalization of students. This article aims to propose an ethical, critical, and situated framework to guide the design of micro-credentials aligned with integral education and human dignity in higher education. Methodologically, it develops a theoretical-conceptual study based on a narrative literature review, a hermeneutic-comparative analysis of four philosophical frameworks—Plutarch, Kant, Byung-Chul Han, and Lawrence Kohlberg—and the pedagogical translation of their main normative categories. The analysis identifies convergences around character formation, dignity as the intrinsic value of the person, the critique of performance-driven logics, and the moral maturation of judgment. As a result, the article proposes philosophical-pedagogical criteria for designing micro-credentials with ethical depth, formative accompaniment, critical deliberation, and social responsibility.

Keywords: microcredentials; higher education; ethics; moral development; educational philosophy; holistic approach.

1. Introducción

En la última década, las microcredenciales (MC) —denominadas internacionalmente *micro-credentials*— han adquirido una presencia creciente en la educación superior como respuesta al aprendizaje permanente, la actualización profesional y la demanda de trayectorias flexibles y reconocibles (European Commission, 2020; Brown y Nic-Giolla-Mhichil, 2022). Su expansión se vincula con cambios tecnológicos, reconversión laboral, diversificación de perfiles estudiantiles y reconocimiento de aprendizajes en contextos formales, no formales e híbridos (Council of the European Union, 2022; UNESCO, 2022; OECD, 2023). En Iberoamérica, las MC comienzan a consolidarse como estrategia para ampliar oportunidades de formación continua, diversificar la oferta universitaria y reconocer saberes en escenarios marcados por desigualdades, empleabilidad y transformaciones del trabajo (Uríbarri, 2021; Arroyave Villa, 2024).

No obstante, este modelo plantea debates sobre su alcance educativo. Diversos estudios advierten que la proliferación de credenciales breves puede favorecer fragmentación curricular, dificultar estándares compartidos de calidad y reforzar dinámicas de credencialismo centradas en la acumulación de certificaciones más que en la integración significativa del conocimiento (Collins, 1979; Brown y Nic-Giolla-Mhichil, 2022; Mateo-Berganza Díaz et al., 2022). Asimismo, los marcos internacionales sobre MC reconocen desafíos de interoperabilidad, transparencia, inclusión digital y articulación con trayectorias educativas coherentes (European Commission, 2020; Council of the European Union, 2022; UNESCO, 2022). Por ello, el problema no radica en la existencia de las microcredenciales, sino en las finalidades, criterios institucionales y mediaciones pedagógicas que orientan su diseño.

La literatura reciente sobre MC se ha concentrado en diseño curricular, aseguramiento de la calidad, certificación digital, empleabilidad, reconocimiento de aprendizajes e interoperabilidad entre sistemas (European Commission, 2020; Brown y Nic-Giolla-Mhichil, 2022; OECD, 2023). Sin embargo, son menos frecuentes los estudios que interrogan las microcredenciales desde una perspectiva filosófico-educativa atenta a sus implicaciones antropológicas, éticas y formativas. Esta ausencia resulta relevante en Iberoamérica, donde la innovación educativa convive con desafíos de equidad, cohesión social, transformación tecnológica y misión humanista universitaria.

A partir de este escenario surge la pregunta que orienta el estudio: ¿cómo diseñar microcredenciales que, además de responder a necesidades legítimas de actualización profesional, flexibilidad educativa y reconocimiento de aprendizajes, contribuyan a la formación integral de la persona y preserven la dignidad humana como criterio normativo de la educación superior? En este artículo, la dignidad se entiende en sentido kantiano: valor intrínseco de la persona, condición de fin en sí mismo y fundamento de la autonomía moral. Esta precisión evita reducir la discusión sobre MC a utilidad, eficiencia o adaptación laboral, sin desconocer que estos criterios pueden ser legítimos si se subordinan a fines educativos amplios.

La relevancia de esta pregunta se inscribe en una preocupación central de la filosofía de la educación contemporánea. Peters (1966), Barnett (1990), Nussbaum (2010) y Biesta (2010, 2021) han señalado que la educación superior no puede reducirse a habilidades funcionales ni a certificaciones instrumentales. Su tarea incluye formar el juicio, la autonomía moral, la deliberación crítica y la participación responsable

en la vida común. Desde esta perspectiva, el desafío no consiste en rechazar las MC, sino en identificar bajo qué condiciones pueden integrarse en un proyecto universitario de formación integral.

Con este propósito, el artículo desarrolla un análisis teórico-conceptual apoyado en cuatro marcos filosóficos. Plutarco permite recuperar la formación del carácter y de la virtud mediante la articulación entre disposición, instrucción y práctica; Kant fundamenta la dignidad y la autonomía moral; Byung-Chul Han ofrece una crítica a las lógicas de rendimiento, autooptimización y aceleración; y Lawrence Kohlberg comprende el desarrollo moral como maduración progresiva del juicio. La selección de estos autores no responde a una afinidad doctrinal directa, sino a su capacidad para iluminar dimensiones de un mismo problema educativo: evitar que una experiencia breve se limite a certificar desempeños parciales y contribuir a la formación ética, crítica y situada de la persona.

El artículo no pretende reconciliar estos sistemas filosóficos ni construir una teoría unificada del sujeto. Su propósito es identificar convergencias normativas relevantes para la filosofía de la educación y traducirlas en criterios para el diseño ético de microcredenciales. Así, virtud, dignidad, crítica al rendimiento y desarrollo moral funcionan como dimensiones analíticas para evaluar la densidad formativa de las MC. La contribución principal consiste en proponer un marco ético, crítico y situado para la educación superior iberoamericana, capaz de integrar empleabilidad y flexibilidad en una concepción más amplia de formación humana, deliberación crítica y dignidad de la persona.

2. Método y materiales

El estudio adoptó un diseño teórico-conceptual sustentado en una revisión narrativa de literatura y un análisis hermenéutico-comparativo. Su propósito no fue producir inferencias estadísticas ni establecer relaciones causales, sino construir un marco interpretativo para examinar críticamente las microcredenciales (MC) desde la filosofía de la educación y la formación integral. Este enfoque resulta pertinente cuando se busca analizar conceptos, identificar tensiones normativas y derivar categorías educativas aplicables a problemas contemporáneos de la educación superior (Barnett, 1994, 2000; Biesta, 2010, 2021).

El corpus documental estuvo conformado por tres tipos de fuentes: a) literatura académica sobre microcredenciales, educación superior, aprendizaje permanente y formación integral; b) documentos institucionales de organismos internacionales; y c) fuentes filosóficas primarias y secundarias vinculadas con Plutarco, Kant, Byung-Chul Han y Lawrence Kohlberg. La búsqueda se realizó entre enero y marzo de 2025 en Scopus, Web of Science, ERIC, Dialnet y Google Scholar. Se emplearon términos en español e inglés asociados con *microcredentials*, educación superior, *lifelong learning*, ética, *moral development*, filosofía de la educación y formación integral. Estos términos se contrastaron con descriptores del ERIC Thesaurus y con términos equivalentes o próximos del *European Education Thesaurus* (EET), particularmente en torno a educación superior, ética, educación moral, aprendizaje permanente y certificación educativa.

Los criterios de inclusión fueron: a) publicaciones académicas arbitradas o documentos institucionales de referencia; b) textos relacionados con microcredenciales, educación superior, ética, formación integral o desarrollo moral; c) publicaciones en español o inglés; y d) documentos con aporte conceptual relevante para el análisis filosófico-educativo del fenómeno. Se excluyeron trabajos centrados exclusivamente en aspectos técnicos de implementación, publicaciones sin relación directa con la educación superior, textos sin respaldo académico verificable y documentos que no aportaran elementos normativos o pedagógicos al problema de investigación. Para reducir el sesgo de selección, se trianguló literatura académica, documentos institucionales y fuentes filosóficas primarias y secundarias, aplicando criterios homogéneos de pertinencia conceptual, relevancia para el debate y contribución al problema de investigación. El corpus final quedó integrado por 49 documentos seleccionados por su pertinencia conceptual y contribución al marco interpretativo.

A partir del corpus se elaboró una matriz hermenéutica comparativa, entendida como dispositivo de ordenamiento conceptual y no como instrumento de medición empírica. La matriz se organizó en tres niveles. El primero identificó categorías centrales en cada autor: naturaleza, instrucción y práctica en Plutarco; dignidad y autonomía moral en Kant; crítica al rendimiento y recuperación de la interioridad en Byung-Chul Han; y desarrollo progresivo del juicio moral en Kohlberg. El segundo nivel vinculó esas categorías con descriptores educativos contemporáneos procedentes del ERIC Thesaurus y del EET. El cruce terminológico no se empleó como medición cuantitativa, sino como procedimiento de contraste conceptual: las categorías filosóficas fueron relacionadas con descriptores educativos normalizados para derivar criterios curriculares aplicables al diseño de MC. El tercer nivel tradujo dichas relaciones en criterios orientadores para el diseño ético de microcredenciales.

La selección de los cuatro autores respondió a un criterio de complementariedad filosófico-educativa. El estudio no pretende reconciliar sus sistemas filosóficos ni construir una teoría unificada del sujeto. Parte de la hipótesis interpretativa de que sus aportes permiten reconocer cuatro dimensiones normativas relevantes para la formación integral: formación del carácter, dignidad de la persona, crítica a las lógicas de rendimiento y desarrollo del juicio moral. Estas dimensiones constituyen el eje de análisis del artículo.

El procedimiento se desarrolló en tres fases. En la primera se revisó literatura sobre microcredenciales, educación superior y formación integral. En la segunda se analizaron hermenéuticamente las categorías filosóficas seleccionadas. En la tercera se compararon esas categorías con descriptores educativos contemporáneos para derivar criterios aplicables al diseño de MC orientadas a la formación integral. Las figuras y tablas sintetizan las relaciones conceptuales identificadas mediante esta matriz.

Finalmente, se empleó ChatGPT (OpenAI) exclusivamente como apoyo lingüístico y estilístico. Su uso se limitó a mejorar claridad, cohesión local y fluidez expresiva. La herramienta no participó en la selección de fuentes, construcción de la matriz hermenéutica, análisis filosófico, interpretación de resultados ni toma de decisiones intelectuales sustantivas. La responsabilidad académica del contenido corresponde íntegramente a los autores.

3. Plutarco y la virtud como fundamento de la formación integral en las microcredenciales

La expansión de las microcredenciales (MC) en la educación superior iberoamericana reabre una pregunta clásica de la filosofía de la educación: ¿qué significa formar a una persona más allá de transmitir conocimientos o certificar habilidades específicas? Las MC pueden ampliar oportunidades de aprendizaje, flexibilizar trayectorias y favorecer la actualización profesional; sin embargo, también presentan riesgos asociados con la fragmentación curricular, la inflación de credenciales, la ausencia de estándares comunes y la reducción de la formación a unidades acumulables de corta duración (Collins, 1979; Barnett, 2000; Brown y Nic-Giolla-Mhichil, 2022; Council of the European Union, 2022). En este contexto, Plutarco ofrece categorías útiles para interrogar el sentido formativo de las MC, siempre que no se trasladen de modo anacrónico a la educación contemporánea. Su valor no reside en ofrecer un modelo operativo, sino en aportar principios normativos sobre la formación del carácter.

En *Sobre la educación de los hijos*, incluido en *Moralia*, Plutarco articula la educación en torno a tres elementos: naturaleza, instrucción y práctica (Plutarco, 1987). Esta tríada procede de la *paideia* clásica, pero puede leerse como una estructura conceptual para pensar la formación integral. La categoría filosófica central es la virtud, entendida no como simple cumplimiento externo, sino como disposición estable del carácter cultivada mediante orientación, ejercicio y experiencia. El principio educativo derivado es que formar implica articular disposiciones personales, mediaciones pedagógicas y prácticas significativas. Su implicación curricular para las MC es clara: una experiencia breve no debería diseñarse solo como transmisión acelerada de contenidos, sino como proceso capaz de integrar diagnóstico, acompañamiento, ejercitación y reflexión.

La naturaleza constituye el primer componente. Para Plutarco, toda formación parte de disposiciones iniciales que deben ser reconocidas y orientadas. En términos contemporáneos, ningún estudiante ingresa a una experiencia formativa desde una posición neutra: cada persona llega con saberes previos, expectativas, condiciones materiales, trayectorias laborales y contextos culturales que influyen en su aprendizaje. Esta idea dialoga con el aprendizaje significativo, según el cual los nuevos conocimientos adquieren sentido cuando se vinculan con estructuras previas de comprensión y con perspectivas humanistas que atienden a las capacidades reales de las personas (Nussbaum, 2010). Aplicada a las MC, la naturaleza conduce a un principio de contextualización: las microcredenciales deberían considerar perfiles de ingreso, necesidades formativas y condiciones de participación. Curricularmente, esto supone diagnósticos iniciales, rutas flexibles, criterios de accesibilidad y actividades que activen saberes previos, evitando experiencias homogéneas.

El segundo componente es la instrucción. Para Plutarco, la educación no se agota en la espontaneidad de las disposiciones naturales; requiere guía, mediación y orientación. La instrucción remite a la función formativa de quienes acompañan el aprendizaje y ofrecen criterios para ordenar la experiencia. En clave filosófico-educativa, esta categoría permite formular un principio de mediación pedagógica: la calidad de un proceso formativo depende no solo del contenido, sino de las condiciones en que este se interpreta, problematiza y evalúa. En las MC, esta dimensión resulta decisiva

porque los formatos breves e híbridos pueden favorecer diseños centrados en recursos autoinstruccionales o evidencias rápidas de desempeño. Frente a ello, la lectura plutarquea recuerda que formar exige acompañamiento, retroalimentación y criterios de juicio. Curricularmente, una microcredencial con densidad formativa debería incluir tutoría, orientaciones claras, evaluación razonada y oportunidades para comprender el sentido de lo aprendido, no solo demostrar ejecución técnica.

El tercer componente es la práctica. En Plutarco, la virtud no se adquiere únicamente por exposición a discursos correctos, sino mediante la repetición reflexiva de acciones que convierten el aprendizaje en hábito y disposición. Esta idea encuentra afinidad con el aprendizaje experiencial, que subraya la relación entre acción, reflexión y reconstrucción del conocimiento. Desde esta perspectiva, las MC adquieren mayor valor educativo cuando no se limitan a verificar contenidos, sino que proponen situaciones de aplicación, deliberación y transferencia. La implicación curricular consiste en diseñar actividades situadas: estudios de caso, simulaciones, proyectos integradores, resolución de problemas, dilemas profesionales o ejercicios de reflexión ética. Así, las competencias certificadas no se presentan como destrezas aisladas, sino como capacidades ejercidas en contextos donde intervienen responsabilidad, juicio y consecuencias para otros.

La lectura de Plutarco también destaca una dimensión comunitaria. La formación del carácter no ocurre en aislamiento, sino en relación con otros, a través del diálogo, la corrección, la imitación crítica y la participación en prácticas compartidas. No se trata de convertir las MC en una reproducción de la *paideia* clásica, sino de reconocer que el juicio y la virtud requieren interacción formativa. Esta idea se aproxima a la literatura sobre comunidades de práctica y aprendizaje colaborativo, que destaca el papel de la participación, la retroalimentación y la construcción compartida de significado. En consecuencia, incluso las MC digitales o breves pueden diseñarse como microecosistemas donde el estudiantado dialogue, contraste perspectivas, reciba acompañamiento y vincule el aprendizaje con problemas comunes.

Desde este marco, Plutarco aporta la primera dimensión del modelo ético propuesto: la formación del carácter. Su contribución no consiste en ofrecer una técnica curricular, sino en recordar que toda experiencia educativa debe preguntarse qué tipo de disposiciones promueve. Una MC orientada por esta dimensión no se evalúa solo por los contenidos certificados, su portabilidad o utilidad laboral inmediata, sino también por su capacidad para articular disposiciones personales, mediaciones pedagógicas, prácticas reflexivas y vínculos comunitarios. Así, el tránsito conceptual puede formularse del siguiente modo: la virtud como categoría filosófica conduce al principio educativo de formación del carácter; este principio exige diseños curriculares contextualizados, acompañados y prácticos; y, en las MC, se traduce en experiencias breves con profundidad ética, aplicación situada y reflexión sobre el sentido profesional y social del aprendizaje.

La Figura 1 sintetiza los resultados de la matriz hermenéutica aplicada en esta sección. En ella se representan las correspondencias entre naturaleza, instrucción y práctica, y los criterios contemporáneos para diseñar MC orientadas a la formación integral. La figura no sustituye el argumento filosófico, sino que ordena visualmente la relación entre las categorías plutarqueas y sus implicaciones curriculares: contextualiza-

ción del aprendizaje, mediación pedagógica, práctica reflexiva y comunidad formativa. Esta articulación permite sostener que las microcredenciales pueden poseer densidad antropológica cuando se diseñan como experiencias orientadas al desarrollo del carácter y no únicamente como certificaciones fragmentadas, acumulables o instrumentales.

Figura 1. *Articulación entre los pilares educativos de Plutarco y los criterios contemporáneos para el diseño de MC con formación integral*



Nota: Elaboración propia a partir de Plutarco (*De liberis educandis*) y literatura contemporánea sobre MC. El diagrama representa la intersección entre naturaleza, instrucción y práctica como base para el diseño de MC con enfoque humanista y orientadas al desarrollo integral.

4. Kant y la dignidad humana como criterio normativo para el diseño ético de las microcredenciales

Si la contribución de Plutarco permite comprender la formación como cultivo del carácter, la filosofía práctica de Kant aporta un criterio normativo para evaluar la legitimidad ética de todo proceso educativo. En el contexto de las microcredenciales (MC), esta perspectiva permite formular una pregunta decisiva: ¿bajo qué condiciones una experiencia formativa reconoce a la persona como sujeto autónomo de educación y no solo como destinataria de competencias certificables? Esta cuestión resulta especialmente relevante en un escenario donde las MC se asocian con actualización profesional, flexibilidad curricular, aprendizaje permanente y mejora de la empleabilidad (Brown y Nic-Giolla-Mhichil, 2022; Council of the European Union, 2022; UNESCO, 2022). Aunque estos fines son legítimos, pueden volverse problemáticos si se convierten en el único criterio de diseño educativo y subordinan la formación a una lógica de rendimiento, acumulación de credenciales o adecuación inmediata al mercado laboral (Barnett, 1990, 1994; Collins, 1979; Biesta, 2021).

En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Kant sostiene que la dignidad no depende de la utilidad social, la productividad, el éxito externo ni el reconocimiento institucional, sino del valor intrínseco de la persona como agente racional y moral (Kant, 2012). Esta idea se expresa en la formulación del imperativo categórico según la cual la humanidad, tanto en la propia persona como en la de cualquier otra,

debe ser tratada siempre como fin y nunca meramente como medio. En términos educativos, este principio impide reducir al estudiantado a recurso humano, capital competencial o indicador de empleabilidad. La educación puede contribuir al desarrollo económico y profesional, pero no se agota en esa función: su sentido ético se juega en la posibilidad de formar sujetos capaces de pensar, deliberar y actuar conforme a principios racionalmente asumidos.

La relación entre dignidad y autonomía constituye el núcleo de esta aportación. Cuando Kant concibe al ser humano como *vernünftiges Naturwesen* —esto es, como ser natural dotado de razón— subraya que la persona no está determinada únicamente por impulsos, intereses o condicionamientos externos, sino que puede orientar su conducta mediante principios (Höffe, 1977). Esta capacidad de autolegislación moral fundamenta su dignidad y la distingue de aquello que posee solo valor instrumental. Trasladado al diseño de MC, este principio exige que el estudiantado no sea concebido como receptor pasivo de contenidos breves ni como acumulador de certificaciones, sino como sujeto capaz de comprender el sentido de lo que aprende, evaluar críticamente sus fines y asumir responsabilidades profesionales y sociales.

Desde esta perspectiva, la categoría filosófica kantiana de dignidad se traduce en un principio educativo de reconocimiento de la autonomía moral. Su implicación curricular consiste en diseñar experiencias que no se limiten a verificar resultados observables, sino que incorporen espacios de deliberación, argumentación y juicio. Una microcredencial éticamente orientada debería preguntarse no solo qué habilidad certifica, sino también qué tipo de relación establece con quien aprende: si lo trata como sujeto de formación o como simple portador de desempeños medibles. En consecuencia, el diseño curricular de las MC debe incluir actividades que favorezcan la justificación razonada de decisiones, la reflexión sobre consecuencias éticas, el análisis de casos y la comprensión del impacto social del conocimiento.

Esta exigencia cobra especial relevancia en entornos mediados por tecnologías digitales. Las MC suelen desarrollarse en formatos virtuales, híbridos o automatizados, lo cual amplía el acceso y permite mayor flexibilidad. Sin embargo, estos formatos también pueden favorecer experiencias impersonales si el aprendizaje se reduce a contenidos autoadministrados, pruebas automatizadas o evidencias mínimas de desempeño. Desde una lectura kantiana, el acompañamiento no es solo un recurso metodológico, sino una expresión del reconocimiento del estudiante como interlocutor racional. La tutoría, la retroalimentación cualitativa, el diálogo académico y la evaluación argumentada permiten que el proceso formativo conserve una dimensión humana, deliberativa y responsable (Biesta, 2021).

Las implicaciones curriculares de esta concepción son concretas. Si la educación superior debe favorecer la autonomía moral, las MC no deberían limitarse a certificar competencias técnicas, sino integrar experiencias que promuevan pensamiento crítico, reflexión profesional y discernimiento ético. Autores como Peters (1966), Nussbaum (1997, 2010) y Cortina (2016) han señalado que la educación adquiere profundidad cuando permite examinar los fines de la acción, valorar alternativas y justificar racionalmente las decisiones. Por ello, una MC orientada por el principio kantiano de dignidad

podría incluir dilemas éticos vinculados con el campo profesional, discusión de casos, evaluación reflexiva, actividades de argumentación y proyectos donde el estudiante explicita los criterios que guían su actuación.

La dignidad también tiene consecuencias institucionales. Reconocer al estudiante como fin en sí mismo implica que las políticas de MC deben atender condiciones de inclusión, participación y justicia educativa. No basta con ofrecer certificaciones flexibles si estas reproducen desigualdades de acceso, excluyen a quienes carecen de conectividad o convierten la formación continua en responsabilidad individual desvinculada de condiciones sociales e institucionales. Desde esta perspectiva, el diseño ético de MC exige transparencia en los criterios de admisión, evaluación y reconocimiento; accesibilidad para diversos perfiles estudiantiles; mecanismos de acompañamiento; y articulación con trayectorias formativas más amplias. La autonomía no se promueve abandonando al estudiante a una oferta fragmentada, sino creando condiciones para que pueda construir decisiones formativas informadas y significativas.

La aportación específica de Kant al marco propuesto consiste, por tanto, en ofrecer el fundamento normativo de la formación integral. Mientras Plutarco permite pensar la educación como cultivo del carácter, Kant precisa el criterio que debe orientar ese cultivo: el reconocimiento de la persona como portadora de dignidad y como agente moral autónomo. Este criterio permite evaluar críticamente cualquier MC preguntando no solo qué conocimientos transmite, qué habilidades certifica o qué valor laboral posee, sino también si promueve autonomía, deliberación, responsabilidad y respeto por la persona como fin en sí misma.

Figura 2. Triángulo normativo kantiano para el diseño ético de MC



Nota: Elaboración propia a partir de Kant (*Fundamentación de la metafísica de las costumbres*) y literatura contemporánea en ética de la educación. El triángulo representa los tres principios fundantes de la dignidad humana -dignidad, autonomía moral e imperativo categórico- como criterios normativos para orientar el diseño y la evaluación de MC con enfoque humanista.

La Figura 2 sintetiza los resultados de la matriz hermenéutica aplicada a la filosofía práctica kantiana. En ella se articulan tres categorías –dignidad, autonomía moral e imperativo categórico– como criterios normativos para el diseño ético de MC. La figura no pretende reducir la complejidad del pensamiento kantiano, sino mostrar su traducción pedagógica: de la dignidad como valor intrínseco se deriva el principio educativo de reconocimiento de la persona; de la autonomía moral, la exigencia curricular de deliberación y juicio; y del imperativo categórico, la necesidad de evitar diseños que instrumentalicen al estudiante. Así, una microcredencial éticamente diseñada no solo certifica aprendizajes, sino que contribuye a formar sujetos capaces de actuar responsablemente en contextos profesionales y sociales complejos.

5. Byung-Chul Han y la crítica al rendimiento como marco para repensar las microcredenciales contemporáneas

La incorporación de Byung-Chul Han permite examinar las microcredenciales (MC) no solo como certificaciones flexibles, sino como dispositivos educativos inscritos en una cultura de aceleración, autoexigencia y visibilidad permanente. Su diagnóstico sobre la sociedad del rendimiento resulta pertinente para la educación superior porque advierte que ciertas prácticas formativas pueden ampliar la autonomía del sujeto o intensificar lógicas de autoexplotación bajo el lenguaje de la mejora continua (Han, 2022). Han no se introduce aquí como teoría completa del sujeto ni como síntesis con Kant, Plutarco o Kohlberg, sino como clave crítica para identificar riesgos cuando las MC se reducen a acumulación, actualización acelerada o competitividad permanente.

En *La sociedad del cansancio*, Han sostiene que el sujeto contemporáneo ya no se configura principalmente como sujeto de obediencia, sometido a mandatos externos, sino como sujeto de rendimiento, impulsado a optimizarse constantemente (Han, 2022). El poder opera mediante la interiorización de exigencias: el individuo se compara, se evalúa y se responsabiliza casi exclusivamente por su éxito o fracaso. Esta dinámica produce cansancio no solo por imposición externa, sino por una autoexigencia presentada como libertad. En la educación superior, esta crítica permite preguntarse si determinadas innovaciones formativas amplían posibilidades de desarrollo personal o si refuerzan la presión de permanecer siempre disponible y competitivo.

Las MC poseen una condición ambivalente: pueden facilitar itinerarios abiertos y accesibles, pero también alimentar credencialismo fragmentado cuando se convierten en una sucesión indefinida de certificados. La literatura sobre credencialismo advierte que la expansión de certificaciones puede intensificar la competencia por señales educativas sin garantizar una formación profunda (Collins, 1979; Brown y Nic-Giolla-Mhichil, 2022). La cuestión ética no consiste en rechazar la empleabilidad, sino en discernir si esta se integra en un proyecto formativo amplio o si subordina la educación al rendimiento cuantificable.

Aquí se articula la crítica de Han con el eje kantiano de la dignidad. Si la persona posee valor intrínseco y no puede ser tratada meramente como medio, el diseño de MC debe evitar que el estudiante sea comprendido solo como capital humano adaptable a demandas externas (Kant, 2012). La autonomía moral no equivale a acumular certificaciones, sino a deliberar, juzgar y orientar responsablemente la propia

formación. Por ello, una MC éticamente diseñada no debería limitarse a demostrar una competencia funcional, sino situarla dentro de un horizonte de sentido: para qué se aprende, al servicio de qué fines y con qué impacto social.

Uno de los aportes más fecundos de Han es su defensa de la atención profunda. Frente a la dispersión contemporánea, la educación requiere concentración, interiorización y elaboración crítica (Han, 2022). Esta exigencia es importante para las MC, pues su brevedad puede llevar a confundir concisión con superficialidad. Un formato breve no tiene por qué ser débil; para conservar densidad formativa debe incluir comprensión, deliberación, reflexión y transferencia situada. Esta preocupación coincide con Biesta (2010, 2021), quien advierte que la educación no puede reducirse a producción medible de aprendizajes.

La crítica de Han permite recuperar intuiciones clásicas sobre el ocio formativo. En Aristóteles, la *scholé* no designa inactividad, sino una disposición necesaria para cultivar inteligencia, virtud y vida contemplativa. Esta intuición se vincula con Plutarco, para quien la formación del carácter exige tiempo, ejemplo, ejercicio y asimilación interior. Aplicado a las MC, esto implica que la flexibilidad curricular no debería eliminar pausa, conversación y maduración. También dialoga con Arendt (2005), para quien la formación humana no se agota en productividad, sino que incluye deliberación y participación en un mundo común.

Otro elemento central del diagnóstico de Han es el exceso de positividad: la tendencia a eliminar negatividad, conflicto y resistencia, sustituyéndolos por discursos de motivación, eficiencia y optimización permanente (Han, 2022). Para la educación superior, esto representa un riesgo: sin conflicto intelectual no hay pensamiento crítico; sin diferencia no hay deliberación; sin tensión moral no hay maduración del juicio. Aquí se abre el puente con Kohlberg, pues el desarrollo moral exige confrontar dilemas, justificar razones y revisar criterios (Kohlberg, 1981, 1984). Una MC orientada a la formación integral debería incorporar problemas éticos, casos situados, preguntas abiertas y ejercicios de argumentación.

Desde esta lectura, Han aporta una advertencia crítica: las MC no son humanizadoras por ampliar el acceso ni problemáticas por responder a demandas profesionales. Su valor depende de los principios educativos que orientan su diseño. Si se estructuran desde acumulación, velocidad y visibilidad, pueden reforzar la autoexigencia de la sociedad del rendimiento. Si se diseñan desde la formación integral, pueden convertirse en espacios breves de discernimiento, actualización crítica y desarrollo moral. Esta lectura coincide con debates recientes sobre MC, donde se insiste en articular flexibilidad, calidad, reconocimiento institucional y sentido formativo (European Commission, 2020; UNESCO, 2022; OECD, 2023).

Han aporta así una tercera dimensión normativa al modelo. Plutarco subraya la formación del carácter; Kant establece la dignidad y la autonomía moral como límites frente a la instrumentalización; Han advierte sobre condiciones culturales que amenazan esa autonomía bajo la forma de rendimiento; y Kohlberg traduce la formación moral en maduración del juicio. La convergencia entre estos autores no borra sus diferencias filosóficas, sino que identifica criterios educativos comunes: formar personas capaces de gobernarse a sí mismas, resistir la reducción instrumental del aprendizaje y actuar responsablemente.

En términos curriculares, la crítica al rendimiento conduce al principio de desaceleración formativa. Este principio exige mediaciones que cuiden la atención, la deliberación, la evaluación reflexiva y la relación entre competencia profesional y responsabilidad humana. En las MC, se traduce en experiencias breves que no sacrifiquen profundidad ética por rapidez certificadora. Así, una microcredencial puede certificar competencias, pero también debe favorecer reflexión, juicio y orientación ética de la acción.

La Figura 3 sintetiza esta tensión. La espiral descendente representa aceleración, acumulación credencial, atención fragmentada y agotamiento. La espiral ascendente representa contemplación, creatividad, deliberación ética y libertad interior. No se plantea una oposición absoluta entre innovación educativa y formación humanista, sino dos modos de diseño: uno centrado en el rendimiento y otro orientado a la dignidad de la persona.

Figura 3. *La doble espiral la persona contemporánea: del rendimiento a la formación humanista en el diseño de MC*



Nota. Elaboración propia a partir de Han (2022), Arendt (2005), Kant (2012), Kohlberg (1981, 1984) y literatura contemporánea sobre microcredenciales. La figura representa la tensión entre una lógica formativa centrada en el rendimiento, la aceleración y la acumulación credencial, y una orientación humanista basada en la atención profunda, la deliberación ética y la libertad interior. En el marco del artículo, esta representación permite interpretar dos posibilidades del diseño de microcredenciales: reforzar dinámicas de agotamiento y autoexigencia, o constituirse en experiencias breves pero densas de formación integral.

6. Kohlberg y la maduración moral como horizonte ético para las microcredenciales

La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg aporta al marco de análisis una dimensión especialmente relevante: la maduración progresiva del juicio ético. Si Plutarco permite pensar la formación del carácter, Kant ofrece el fundamento normativo de la dignidad y Han advierte sobre los riesgos de la sociedad del rendimiento, Kohlberg permite examinar cómo la educación puede favorecer el tránsito desde formas heterónomas de decisión hacia modos más autónomos, reflexivos y justificados de razonamiento moral. Su incorporación al análisis de las microcredenciales (MC) no busca convertirlas en instrumentos de moralización externa, sino preguntar si su diseño pedagógico facilita experiencias de deliberación, reconocimiento del otro y responsabilidad práctica.

El modelo kohlbergiano describe el juicio moral como un proceso organizado en tres niveles –preconvencional, convencional y posconvencional– y seis etapas, cada una caracterizada por modos distintos de comprender la norma, la justicia, la obligación y la relación con los demás (Kohlberg, 1981, 1984; Kohlberg et al., 1997). En el nivel preconvencional, la acción se orienta por la evitación del castigo o la búsqueda de recompensa. En el convencional, el sujeto asume normas sociales, expectativas institucionales y criterios de aprobación comunitaria. En el posconvencional, el juicio se orienta por principios capaces de evaluar críticamente normas, prácticas e instituciones. Aunque este esquema ha recibido críticas y revisiones, conserva valor para la filosofía de la educación porque muestra que la maduración moral no se reduce al conocimiento de reglas, sino que exige razonamiento, conflicto, argumentación y toma de perspectiva.

Desde esta perspectiva, Kohlberg resulta pertinente para evaluar las MC, especialmente cuando estas se organizan en torno a logros breves, indicadores verificables y certificaciones acumulables. Una microcredencial puede ser una oportunidad de actualización significativa, pero también puede reducirse a un incentivo externo: aprobar, obtener una insignia, mejorar un perfil digital o responder a una exigencia laboral inmediata. El problema no reside en la certificación en sí misma, sino en el tipo de relación formativa que promueve. Si el diseño privilegia únicamente la recompensa visible, puede reforzar una lógica preconvencional del aprendizaje; si incorpora dilemas, reflexión y justificación de decisiones, puede favorecer formas más complejas de juicio moral.

Este punto conecta a Kohlberg con la crítica de Han. La sociedad del rendimiento presenta la autooptimización permanente como libertad, aunque esta puede quedar capturada por dinámicas de comparación, presión y acumulación (Han, 2022). Cuando las MC se insertan acríticamente en esta lógica, corren el riesgo de convertirse en signos de actualización continua más que en experiencias de formación. La lectura kohlbergiana añade un criterio decisivo: no basta con preguntar qué competencia se certifica; es necesario preguntar qué nivel de razonamiento, autonomía y responsabilidad se promueve. Así, la crítica cultural de Han se complementa con una pregunta pedagógica: ¿el estudiante actúa por recompensa externa, por conformidad institucional o por comprensión reflexiva de los fines implicados en su aprendizaje?

La relación con Kant también es central. Si la dignidad remite al valor intrínseco de la persona y a su condición de fin en sí misma, la maduración moral no puede entenderse como simple adaptación a normas externas. Una educación coherente con la dignidad humana debe formar sujetos capaces de deliberar, reconocer deberes, justificar decisiones y resistir prácticas que instrumentalicen a otros o a sí mismos (Kant, 2012). Desde este horizonte, el nivel posconvencional de Kohlberg puede interpretarse no como una etapa psicológica que la educación garantice automáticamente, sino como una orientación normativa para el diseño curricular: promover experiencias donde el estudiante confronte razones, evalúe consecuencias, reconozca la dignidad de las personas afectadas y actúe con responsabilidad.

La vinculación con Plutarco completa el marco. La maduración moral no ocurre solo mediante razonamiento abstracto, sino también por la formación gradual de disposiciones, hábitos, ejemplos y ejercicios de discernimiento. Plutarco recuerda que la educación del carácter requiere mediaciones concretas: narraciones, modelos, prácticas, corrección, diálogo y tiempo de asimilación. Kohlberg, por su parte, subraya la importancia de los dilemas y de la argumentación moral. En conjunto, ambos autores permiten evitar dos reduccionismos: una formación ética entendida como transmisión de virtudes sin deliberación crítica y una formación moral entendida como razonamiento abstracto sin configuración del carácter.

El puente hacia las microcredenciales puede formularse así: Kohlberg aporta la categoría de maduración del juicio moral; esta se traduce en el principio educativo de deliberación progresiva; dicho principio exige implicaciones curriculares concretas –dilemas, casos, argumentación, contraste de perspectivas y evaluación reflexiva–; y estas pueden integrarse en MC mediante actividades breves pero intelectualmente densas. Por ello, una microcredencial ética no debería limitarse a presentar contenidos normativos ni a evaluar respuestas cerradas. Debería plantear situaciones problemáticas, exigir justificación de decisiones, abrir espacios de discusión y vincular la competencia certificada con sus consecuencias humanas, profesionales y sociales.

Esta orientación es especialmente importante en áreas donde las decisiones profesionales impactan directamente en otras personas. Una MC en salud no debería limitarse a certificar el dominio de un protocolo técnico; tendría que incorporar preguntas sobre justicia sanitaria, vulnerabilidad, consentimiento, confidencialidad y trato de la persona paciente como fin en sí misma. Una MC en inteligencia artificial debería incluir análisis de sesgos algorítmicos, transparencia, responsabilidad por daños y efectos sociales de la automatización. Una MC en gestión organizacional tendría que problematizar corrupción, justicia distributiva, responsabilidad institucional e impacto sobre trabajadores, consumidores y comunidades. En estos casos, la ética no funciona como añadido ornamental, sino como parte constitutiva de la competencia profesional.

Este enfoque dialoga con la literatura reciente sobre MC. [Brown y Nic-Giolla-Mhichil \(2022\)](#) advierten que estas deben analizarse atendiendo a sus supuestos, usos y riesgos, pues pueden responder a necesidades legítimas de flexibilidad, pero también generar fragmentación o credencialismo. [UNESCO \(2022\)](#) insiste en definiciones compartidas y criterios de reconocimiento comprensibles para estudiantes, instituciones y empleadores. La [OCDE \(2023\)](#) subraya sus posibilidades para el aprendizaje permanente y la empleabilidad, aunque reconoce que la evidencia sobre sus efectos aún requiere consolidación. En diálogo con estos aportes, la perspectiva kohlbergiana introduce una pregunta menos frecuente en la discusión técnica: ¿cómo asegurar que la flexibilidad no debilite la maduración moral del aprendizaje?

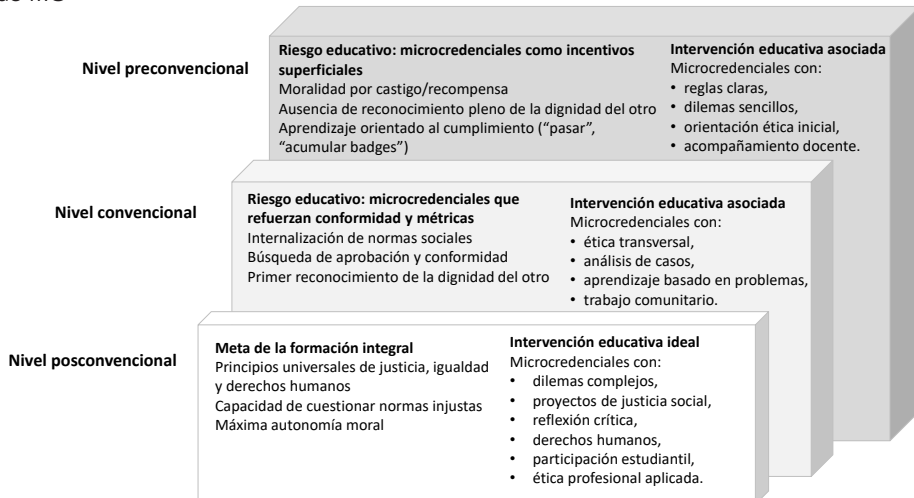
Las instituciones de educación superior tienen aquí una responsabilidad específica. No basta con ofrecer MC técnicamente estructuradas, con resultados de aprendizaje claros y evaluaciones verificables. Es necesario articularlas con el proyecto formativo institucional, los perfiles de egreso y una concepción explícita de la persona. Si quedan aisladas del currículo, pueden convertirse en unidades dispersas de ac-

tualización; si se integran en trayectorias coherentes, pueden operar como espacios de profundización situada, donde el estudiante vincula saberes técnicos con criterios éticos, responsabilidad social y discernimiento profesional.

Por ello, el diseño pedagógico de las MC debería incluir cuatro componentes orientados a la maduración moral: situaciones de conflicto ético que impidan respuestas mecánicas; espacios de deliberación donde el estudiante justifique su posición y escuche razones distintas; criterios de evaluación que valoren la calidad del razonamiento moral, no solo la solución propuesta; y ejercicios de transferencia hacia contextos reales o verosímiles de práctica profesional. Estos elementos permiten que la brevedad del formato no derive en superficialidad, sino en concentración pedagógica.

La Figura 4 sintetiza esta aportación dentro del marco integrado. La escalera del desarrollo moral representa el tránsito desde una relación heterónoma con el aprendizaje –centrada en recompensa, cumplimiento o aprobación– hacia una relación más autónoma, reflexiva y orientada por principios. No debe interpretarse como promesa lineal de progreso automático, sino como representación analítica derivada de la matriz hermenéutica. En consecuencia, Kohlberg permite cerrar el recorrido teórico mostrando que una MC orientada a la formación integral no puede evaluarse solo por pertinencia laboral, duración, portabilidad o reconocimiento institucional. Debe valorarse también por su capacidad para formar juicio, promover deliberación y fortalecer una libertad responsable.

Figura 4. Escalera del desarrollo moral de Kohlberg y su integración en el diseño ético de MC



Nota: Elaboración propia a partir de Kohlberg (1981, 1984), Kohlberg et al. (1997), Elorrieta-Grimalt (2012), Linde Navas (2010) y literatura contemporánea sobre microcredenciales. La figura representa el desarrollo moral como proceso de maduración progresiva del juicio y destaca que las MC pueden favorecer una relación más autónoma, deliberativa y responsable con el aprendizaje cuando integran dilemas, argumentación, reflexión ética y transferencia situada.

7. Resultados y discusión

7.1 *Convergencias para una educación centrada en la dignidad en el contexto de las MC*

El recorrido filosófico-educativo desarrollado a partir de Plutarco, Kant, Byung-Chul Han y Lawrence Kohlberg permite identificar una convergencia normativa relevante para el diseño de microcredenciales en educación superior. No se sostiene que estos autores compartan una misma teoría del sujeto ni que sea posible integrarlos en una síntesis filosófica unificada. La articulación propuesta opera en el plano de la filosofía de la educación: cada autor aporta una categoría que permite interrogar críticamente el sentido formativo de las microcredenciales y evaluar si estas contribuyen a la formación integral o si se limitan a certificar desempeños parciales.

Desde esta perspectiva, la dignidad humana funciona como criterio articulador del análisis. Entendida en sentido kantiano como valor intrínseco de la persona, condición de fin en sí mismo y fundamento de la autonomía moral, la dignidad permite desplazar la discusión sobre microcredenciales desde una lógica meramente técnica hacia una pregunta propiamente educativa: qué tipo de persona y de profesional se contribuye a formar mediante estos dispositivos. Esta pregunta resulta especialmente pertinente en un momento en que las microcredenciales han sido promovidas como mecanismos flexibles para reconocer aprendizajes específicos, ampliar trayectorias formativas y responder a necesidades cambiantes del mundo laboral (European Commission, 2020; UNESCO, 2022; OECD, 2023). Sin embargo, su potencial educativo depende de las finalidades que orienten su diseño, de su integración curricular y de los criterios éticos que regulen su implementación.

El análisis realizado muestra que las microcredenciales poseen una ambivalencia estructural. Por una parte, pueden ampliar el acceso a oportunidades de aprendizaje, reconocer trayectorias diversas, favorecer la actualización profesional y abrir itinerarios más flexibles dentro de la educación superior. Por otra, pueden intensificar riesgos señalados por la literatura reciente: fragmentación del aprendizaje, credencialismo, subordinación de la educación a señales de empleabilidad inmediata, acumulación de certificaciones de bajo espesor formativo y desplazamiento de los fines educativos hacia métricas de rendimiento (Collins, 1979; Brown y Nic-Giolla-Mhichil, 2022; Mateo-Berganza Díaz et al., 2022). En consecuencia, la discusión no debería plantearse como aceptación acrítica o rechazo general de las microcredenciales, sino como discernimiento sobre sus condiciones de legitimidad formativa.

Plutarco aporta a este marco la primera dimensión: la formación del carácter y de la virtud. Su concepción educativa subraya que la formación no puede reducirse a la transmisión de información, pues exige la articulación entre disposición, enseñanza, ejercicio y acompañamiento. Esta intuición resulta relevante para las microcredenciales porque impide concebirlas como unidades aisladas de contenido. Incluso en formatos breves, una experiencia formativa debe ofrecer oportunidades de práctica, apropiación interior y revisión del propio modo de actuar. La categoría filosófica de virtud se traduce así en un principio educativo de habituación reflexiva; curricularmente, ello exige actividades situadas, tutoría formativa, análisis de experiencias y evaluación no solo de productos, sino también de procesos de discernimiento. Aplicado a las MC, esto implica diseñarlas como espacios de ejercitación ética y profesional, no solo como módulos de capacitación verificable.

Kant aporta la segunda dimensión: la dignidad como fundamento de la autonomía moral. Su principio de tratar a la persona siempre como fin y nunca únicamente como medio permite establecer un límite normativo frente a la instrumentalización del estudiante. En el contexto de las microcredenciales, esta dimensión resulta decisiva porque muchas de ellas se justifican por su utilidad, portabilidad y conexión con demandas laborales. Estos elementos no son problemáticos en sí mismos; el riesgo aparece cuando el estudiante queda reducido a capital humano adaptable, usuario de plataformas o acumulador de evidencias de competencia. Desde el horizonte kantiano, una microcredencial éticamente orientada debe respetar la autonomía del estudiantado, hacer transparentes sus fines, ofrecer criterios claros de evaluación, promover participación activa y vincular toda competencia certificada con una reflexión sobre sus implicaciones humanas y sociales (Kant, 2012).

Byung-Chul Han introduce la tercera dimensión: la crítica a la lógica del rendimiento. Su diagnóstico permite advertir que la flexibilidad educativa puede convertirse en una nueva forma de presión si se inserta en una cultura de autooptimización permanente. En este marco, las microcredenciales pueden operar como oportunidades de aprendizaje situado o como mecanismos de intensificación del cansancio: más certificaciones, más visibilidad, más actualización y más competencia. La categoría de rendimiento se traduce entonces en un principio educativo de resistencia a la aceleración acrítica. Curricularmente, esto exige preservar tiempos de reflexión, espacios de atención profunda, experiencias de diálogo, disenso y pausa formativa. Aplicado al diseño de microcredenciales, significa evitar que la brevedad derive en superficialidad y que la certificación rápida sustituya procesos de comprensión, deliberación y sentido (Han, 2022).

Kohlberg aporta la cuarta dimensión: la maduración progresiva del juicio moral. Su teoría permite evaluar si una experiencia educativa favorece formas más autónomas y justificadas de razonamiento o si se limita a reforzar respuestas heterónomas orientadas por recompensa, aprobación o cumplimiento externo (Kohlberg, 1981, 1984; Kohlberg et al., 1997). En el caso de las microcredenciales, este aporte resulta importante porque muchos formatos breves se organizan en torno a logros visibles, insignias o evidencias puntuales. La categoría de desarrollo moral se traduce en el principio educativo de deliberación progresiva. Curricularmente, ello exige dilemas, casos, argumentación, contraste de perspectivas y evaluación del razonamiento, no solo de la respuesta correcta. Aplicado a las MC, implica incorporar situaciones problemáticas donde el estudiante deba justificar decisiones, reconocer a las personas afectadas y vincular la competencia adquirida con criterios de justicia, responsabilidad y dignidad.

La convergencia entre estos cuatro aportes permite formular un marco ético para el diseño de microcredenciales centrado en la dignidad humana. Plutarco recuerda que la formación requiere carácter y práctica; Kant establece que ninguna innovación educativa debe instrumentalizar a la persona; Han advierte que la actualización continua puede transformarse en autoexigencia agotadora; y Kohlberg muestra que la educación debe favorecer la maduración del juicio moral. La contribución del artículo consiste precisamente en mostrar que estos autores no deben leerse como referencias ornamentales o sucesivas, sino como dimensiones complementarias de un mismo problema educativo: cómo diseñar microcredenciales que certifiquen aprendizajes específicos sin perder de vista la formación integral de la persona.

Desde este marco, las microcredenciales orientadas a la formación integral deberían cumplir al menos seis criterios. Primero, articular competencia técnica y sentido ético, de modo que el aprendizaje no se limite al dominio operativo de una habilidad. Segundo, incorporar experiencias de práctica reflexiva que permitan ejercitar la virtud, la responsabilidad y el juicio. Tercero, garantizar que la evaluación incluya razonamiento, argumentación y transferencia situada, no solo desempeño observable. Cuarto, preservar la autonomía del estudiante mediante información clara, participación activa y reconocimiento de su trayectoria formativa. Quinto, evitar la fragmentación curricular integrando las MC en itinerarios coherentes con el perfil de egreso y el proyecto educativo institucional. Sexto, cuidar que la tecnología y la automatización apoyen el aprendizaje sin sustituir la mediación humana, la tutoría y el diálogo.

Estos criterios permiten matizar el debate contemporáneo. Las microcredenciales no son necesariamente una amenaza para la formación integral ni constituyen por sí mismas una respuesta suficiente a los desafíos de la educación superior. Su valor depende de la arquitectura ética, curricular e institucional que las sostenga. Por ello, una microcredencial puede tener sentido formativo cuando se integra en trayectorias amplias, reconoce aprendizajes relevantes, favorece la movilidad académica, amplía oportunidades de acceso y mantiene criterios rigurosos de calidad. En cambio, puede debilitar la formación cuando se ofrece como sustituto de procesos educativos más densos, cuando responde solo a demandas coyunturales de mercado o cuando convierte al estudiante en responsable individual de una actualización permanente sin acompañamiento ni horizonte de sentido.

La Tabla 5 sintetiza las convergencias identificadas en la matriz hermenéutica del estudio. No se presenta como una simple comparación de autores, sino como resultado del análisis interpretativo realizado. Cada perspectiva filosófica se traduce en una categoría, un principio educativo, una implicación curricular y una aplicación concreta al diseño de microcredenciales. De este modo, la tabla permite visualizar el paso metodológico que conecta filosofía y práctica educativa, respondiendo a la necesidad de justificar el tránsito desde los fundamentos teóricos hacia criterios de diseño curricular.

Tabla 5. Convergencia de perspectivas filosóficas para una formación integral en la era de las MC

Autor / enfoque	Categoría filosófica	Principio educativo	Implicación curricular	Aplicación al diseño de MC
Plutarco	Virtud como formación del carácter mediante naturaleza, instrucción y práctica	Habitación reflexiva	Incorporar práctica situada, acompañamiento y revisión del propio actuar	MC con tutoría formativa, ejercicios de aplicación ética y evaluación de procesos de discernimiento
Kant	Dignidad como valor intrínseco de la persona y fundamento de la autonomía moral	Reconocimiento del estudiante como fin en sí mismo	Garantizar transparencia, participación, deliberación y juicio crítico	MC que eviten la instrumentalización, promuevan autonomía y vinculen competencias con responsabilidad humana y social

Autor / enfoque	Categoría filosófica	Principio educativo	Implicación curricular	Aplicación al diseño de MC
Byung-Chul Han	Crítica al rendimiento, autoexigencia y aceleración	Resistencia a la lógica de autooptimización acrítica	Preservar atención profunda, pausa formativa, diálogo y disenso	MC que no reduzcan la formación a acumulación de insignias, rapidez certificadora o visibilidad permanente
Lawrence Kohlberg	Desarrollo moral como maduración progresiva del juicio	Deliberación moral progresiva	Integrar dilemas, argumentación, contraste de perspectivas y evaluación del razonamiento	MC con casos éticos, problemas situados, debates y transferencia responsable a contextos profesionales

Nota. Elaboración propia a partir de Plutarco, Kant (2012), Han (2022), Kohlberg (1981, 1984), Kohlberg et al. (1997), Brown y Nic-Giolla-Mhichil (2022), European Commission (2020), OECD (2023) y UNESCO (2022). La tabla sintetiza las convergencias conceptuales entre los cuatro autores y su traducción en criterios pedagógicos para el diseño ético de microcredenciales orientadas a la formación integral. Su estructura deriva de la matriz hermenéutica empleada en el estudio.

8. Conclusiones

El análisis desarrollado permite sostener que las microcredenciales no constituyen, por sí mismas, una respuesta suficiente a los desafíos contemporáneos de la educación superior, pero tampoco deben descartarse como simples expresiones de una lógica instrumental. Su valor depende del horizonte antropológico, ético y pedagógico desde el cual sean diseñadas, implementadas y evaluadas. En este sentido, el artículo ha propuesto un marco teórico-conceptual orientado a mostrar que las microcredenciales pueden contribuir a la formación integral cuando se articulan con una comprensión rigurosa de la dignidad humana, entendida como valor intrínseco de la persona, condición de fin en sí misma y fundamento de la autonomía moral.

La principal contribución del estudio consiste en integrar cuatro dimensiones filosófico-educativas para evaluar críticamente el diseño de microcredenciales. Plutarco aporta la formación del carácter y de la virtud; Kant ofrece el principio normativo de la dignidad y de la autonomía moral; Byung-Chul Han introduce una crítica necesaria frente a la aceleración, el rendimiento y la autoexigencia permanente; y Kohlberg permite traducir la formación ética en procesos de maduración progresiva del juicio moral. Esta articulación no pretende construir una teoría filosófica unificada del sujeto ni resolver las diferencias doctrinales entre los autores, sino identificar convergencias normativas útiles para la filosofía de la educación y para el diseño curricular de experiencias breves, flexibles y certificables.

Desde esta perspectiva, una microcredencial orientada a la formación integral debe superar la lógica de la mera acumulación de evidencias. No basta con que sea breve, verificable, portable o pertinente para el empleo; debe ofrecer también densidad formativa, sentido curricular, mediación humana y oportunidades de reflexión ética. Su legitimidad educativa no depende únicamente de la competencia que certifica,

sino del tipo de relación que establece entre aprendizaje, persona y mundo. Por ello, una microcredencial centrada en la dignidad debe preguntarse qué saber promueve, qué juicio cultiva, qué responsabilidad despierta y qué comprensión del otro sostiene.

El marco propuesto permite precisar algunos riesgos asociados a las microcredenciales. Cuando se diseñan de manera aislada, pueden favorecer la fragmentación del aprendizaje, la inflación de certificaciones y la subordinación de la experiencia universitaria a indicadores de rendimiento. Cuando se conciben como respuestas rápidas a necesidades coyunturales, pueden debilitar la continuidad formativa y reducir al estudiante a usuario, consumidor o capital humano adaptable. Sin embargo, cuando se integran en trayectorias curriculares coherentes, con criterios de calidad, acompañamiento, deliberación y evaluación reflexiva, pueden convertirse en espacios acotados pero significativos de actualización crítica, desarrollo profesional y maduración ética.

La lectura de Plutarco permite recordar que incluso una experiencia breve requiere práctica, ejercicio y formación de disposiciones. La perspectiva kantiana exige que toda innovación educativa respete la autonomía del estudiante y evite tratarlo únicamente como medio para fines institucionales, tecnológicos o laborales. La crítica de Han advierte que la flexibilidad no debe transformarse en presión constante por actualizarse, certificarse y exhibir logros. La teoría de Kohlberg muestra que el aprendizaje adquiere profundidad moral cuando confronta al estudiante con dilemas, razones, conflictos de valores y consecuencias prácticas de sus decisiones. En conjunto, estas dimensiones permiten formular un criterio central: una microcredencial será formativamente valiosa cuando certifique competencias sin desligarlas del carácter, la autonomía, la crítica y la responsabilidad.

De este análisis se desprenden implicaciones concretas para la educación superior iberoamericana. Las instituciones que adopten microcredenciales deberían evitar que funcionen como unidades dispersas de capacitación y procurar que se integren en proyectos educativos más amplios. Esto implica vincularlas con perfiles de egreso, trayectorias formativas, criterios de reconocimiento académico y mecanismos de aseguramiento de la calidad. También exige incorporar tutoría, diálogo, casos situados, dilemas éticos, proyectos de aplicación y criterios de evaluación que valoren no solo el resultado técnico, sino la calidad del razonamiento, la capacidad de deliberación y la responsabilidad profesional del estudiante.

El estudio permite, además, matizar la relación entre empleabilidad y formación integral. La orientación laboral de las microcredenciales no debe entenderse necesariamente como una amenaza para la educación humanista; puede ser legítima y necesaria en contextos de cambio tecnológico, movilidad profesional y aprendizaje permanente. El problema surge cuando la empleabilidad se convierte en el único criterio de valor educativo. Frente a ello, el marco propuesto sostiene que la pertinencia profesional debe integrarse en una comprensión más amplia de la persona, de la vida universitaria y de la responsabilidad social del conocimiento. En este sentido, las microcredenciales pueden responder a necesidades del mundo laboral sin renunciar a la formación del juicio, la libertad responsable y el compromiso con la justicia.

Por tratarse de un estudio teórico-conceptual, sus alcances se sitúan en el plano interpretativo y normativo. No se evaluaron programas específicos de microcredenciales ni se midieron empíricamente sus efectos sobre estudiantes, docentes o

instituciones. Esta limitación abre una agenda de investigación futura. Sería pertinente analizar experiencias concretas en universidades iberoamericanas, comparar modelos institucionales de diseño e implementación, estudiar la percepción del estudiantado y del profesorado, y explorar en qué medida determinadas microcredenciales favorecen pensamiento crítico, autonomía moral, sentido de pertenencia universitaria y responsabilidad profesional. También resulta necesario examinar cómo las plataformas digitales, la inteligencia artificial y los sistemas automatizados de certificación modifican la mediación pedagógica y el acompañamiento humano.

En conclusión, el futuro de las microcredenciales en la educación superior no dependerá únicamente de su regulación, interoperabilidad o reconocimiento por parte del mercado laboral, sino de la capacidad de las instituciones para situarlas dentro de un proyecto educativo centrado en la dignidad humana. Una microcredencial éticamente diseñada no acredita solo lo que una persona sabe o puede hacer; debe ayudarlo también a comprender para qué lo hace, bajo qué criterios actúa, a quién afecta su acción y qué responsabilidad asume frente a la comunidad. Solo desde este horizonte las microcredenciales podrán dejar de ser certificaciones fragmentarias y convertirse en experiencias breves, pero densas, de formación integral.

Bibliografía

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Arroyave Villa, N. A. (2024). El enfoque de las microcredenciales en la educación superior. *Rastros Rostros*, 26(1), 1–40. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2024.01.09>
- Barnett, R. (1990). *The idea of higher education*. Open University Press.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Brown, M., & Nic-Giolla-Mhichil, M. (2022). Unboxing micro-credentials: An inside, upside and downside view / Descifrando las microcredenciales: En qué consisten, ventajas e inconvenientes. *Culture and Education*, 34(4), 938–973. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2102293>
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Academic Press.
- Cortina, A. (2016). La conciencia moral desde una perspectiva neuroética: De Darwin a Kant. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 72(273), 771–788. <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i273.y2016.001>
- Council of the European Union. (2022). Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability (2022/C 243/02). *Official Journal of the European Union*, C 243, 10–25.
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y Educadores*, 15(3), 497–512. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.3.9>

- European Commission. (2020). *A European approach to micro-credentials: Output of the micro-credentials higher education consultation group: Final report*. European Commission. <https://go.oei.int/08ujv4mq>
- European Education Thesaurus. (s. f.). *Tesouro Europeo de la Educación*. Recuperado el 17 de junio de 2026, de <https://vocabularyserver.com/tee/es/>
- Han, B.-C. (2022). *La sociedad del cansancio* (A. Saratxaga Arregi & A. Ciria, Trans.). Herder.
- Höffe, O. (1977). Kants kategorischer Imperativ als Kriterium des Sittlichen. *Zeitschrift für Philosophische Forschung*, 31(3), 354–384.
- Institute of Education Sciences. (2025). *ERIC thesaurus*. U.S. Department of Education. <https://eric.ed.gov/>
- Kant, I. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (R. R. Aramayo, Trad. y ed.). Alianza Editorial.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: Vol. 1. The philosophy of moral development*. Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización: El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 5(18), 33-51. <https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821935>
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. Harper & Row.
- Kohlberg, L., Power, C., & Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa.
- Linde Navas, A. (2010). Síntesis y valoración de la teoría sobre el desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. *Ágora: Papeles de Filosofía*, 29(2), 31–54.
- Martin, M. & Van der Hijden, P. (2023). *Short courses, micro-credentials, and flexible learning pathways: Blueprint for policy development and action*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384326>
- Mateo-Berganza Díaz, M. M., Lim, J. R., Pellicer Iborra, C., López, E., Rodríguez, H., López, R., Magro Mazo, C., Vásquez Guerra, A., Quesada Alvarado, A., Brooks-Young, S., Álvarez, X., Ramos, Y., Rivas, A., Barrenechea, I., Brazão, V., Ndebele, V., Nathan, D., & Groot, B. (2022). *The power of curriculum to transform education: How education systems incorporate 21st century skills to prepare students for today's challenges*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0004360>
- McGreal, R., & Olcott, D., Jr. (2022). A strategic reset: Micro-credentials for higher education leaders. *Smart Learning Environments*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00190-1>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- OECD. (2023). *Micro-credentials for lifelong learning and employability: Uses and possibilities* (OECD Education Policy Perspectives, No. 66). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9c4b7b68-en>
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. Allen & Unwin.
- Plutarco. (1987). *Obras morales y de costumbres* (Vol. 1). Editorial Gredos.
- UNESCO. (2022). *Towards a common definition of micro-credentials* (B. Oliver). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381668>
- Uríbarri, J. (2021). El auge de las microcredenciales y su impacto en la educación del futuro. *Nueva Revista*, 179. <https://go.oei.int/93uo0jnm>

Cómo citar en APA:

Palomares Cantero, J. M., Callejas Buasi, G., García Quintanal, M. T., Gutiérrez Rojas, J. U., y De Robina Duhart, P. (2026). Microcredenciales para la formación integral: un marco ético, crítico y situado para la educación superior iberoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 101(1), 15-36. <https://doi.org/10.35362/rie10117259>