

Hacia una educación superior más inclusiva: microcredenciales, equidad y brecha digital

Rumo a um ensino superior mais inclusivo: microcredenciais, equidade e exclusão digital

Advancing Inclusive higher education: microcredentials, equity, and the digital divide

Relmu Gedda Muñoz ¹  <https://orcid.org/0000-0002-9747-3220>

Mauricio Berríos ²  <https://orcid.org/0009-0005-1935-2959>

¹ Universitat Autònoma de Barcelona, España; ² Washtenaw Community College EE.UU.

Resumen. Las microcredenciales han emergido como una estrategia prometedora para responder a las necesidades de formación flexible y permanente en la educación superior. Sin embargo, su potencial como instrumento de equidad y acceso para las comunidades históricamente excluidas de la educación superior en América Latina y el Caribe ha sido insuficientemente explorado. Este artículo analiza el concepto y el desarrollo de las microcredenciales, con énfasis en su potencial para promover la equidad y la inclusión en la educación superior, y examina simultáneamente cómo las brechas digitales condicionan este objetivo. Se realizó una revisión documental de informes oficiales y experiencias internacionales y regionales entre 2018 y 2025, y se discuten los desafíos para que las microcredenciales cumplan efectivamente una función democratizadora en la sociedad del siglo XXI. Se plantea que estas certificaciones pueden ampliar el impacto social de las instituciones de educación superior al integrar nuevos perfiles: adultos trabajadores; personas con trayectorias formativas discontinuas; y comunidades vulnerables. Sin embargo, se sostiene que, sin condiciones institucionales y regulatorias adecuadas, las brechas digitales de acceso y de competencias podrían reconfigurar, más que superar, los ejes clásicos de desigualdad educativa en la región.

Palabras clave: microcredenciales; inclusión; desigualdades sociales; brecha digital, aprendizaje a lo largo de la vida.

Resumo. As microcredenciais surgiram como uma estratégia promissora para atender às necessidades de formação flexível e contínua no ensino superior. No entanto, seu potencial como instrumento de equidade e acesso para as comunidades historicamente excluídas do ensino superior na América Latina e no Caribe ainda não foi suficientemente explorado. Este artigo analisa o conceito e o desenvolvimento das microcredenciais, com ênfase em seu potencial para promover a equidade e a inclusão no ensino superior, e examina, ao mesmo tempo, como as lacunas digitais condicionam esse objetivo. Foi realizada uma revisão bibliográfica de relatórios oficiais e experiências internacionais e regionais entre 2018 e 2025, e são discutidos os desafios para que as microcredenciais cumpram efetivamente uma função democratizadora na sociedade do século XXI. Argumenta-se que essas certificações podem ampliar o impacto social das instituições de ensino superior ao integrar novos perfis: adultos que trabalham; pessoas com trajetórias formativas descontínuas; e comunidades vulneráveis. No entanto, argumenta-se que, sem condições institucionais e regulatórias adequadas, as lacunas digitais de acesso e de competências poderiam reconfigurar, em vez de superar, os eixos clássicos de desigualdade educacional na região.

Palavras-chave: microcredenciais; inclusão; desigualdades sociais; lacuna digital; aprendizagem ao longo da vida.

Abstract. Micro-credentials have emerged as a promising strategy for addressing the need for flexible, lifelong learning in higher education. However, their potential as an instrument of equity and access for communities historically excluded from higher education in Latin America and the Caribbean remains insufficiently explored. This article examines the concept and development of micro-credentials, with an emphasis on their potential to promote equity and inclusion in higher education, while simultaneously analyzing how digital divides constrain this objective. A documentary review of official reports and international and regional experiences between 2018 and 2025 was conducted, and the challenges for micro-credentials to effectively fulfill a democratizing function in twenty-first-century society are discussed. It is argued that these certifications can broaden the social impact of higher education institutions by integrating new student profiles, including working adults, individuals with interrupted educational trajectories, and vulnerable communities. Nevertheless, it is contended that, in the absence of adequate institutional and regulatory conditions, digital divides in both access and competencies could reconfigure, rather than overcome, the longstanding axes of educational inequality in the region.

Keywords: micro-credentials; inclusion; social inequalities; digital divide; lifelong learning.

1. La Educación Superior en América Latina ante el desafío de la equidad

Durante las últimas dos décadas, América Latina ha experimentado una expansión sin precedentes en el acceso a la educación superior (ES). Con un crecimiento de casi 17 millones de nuevos estudiantes entre el 2000 y el 2020, es la segunda región con mayor crecimiento en la matrícula después de Asia Oriental (Aveleyra et al., 2023). Sin embargo, este avance oculta profundas asimetrías entre países. Mientras que Argentina y Chile presentan indicadores de matrícula que superan ampliamente el promedio regional, explicados en parte por políticas sostenidas de acceso, gratuidad parcial o total, y una infraestructura institucional diversificada (García de Fanelli, 2019), países como Honduras y Guatemala se sitúan en el extremo opuesto, con tasas significativamente más bajas. De hecho, datos recientes muestran que, en promedio, solo el 29% de los jóvenes latinoamericanos entre 18 y 24 años asiste efectivamente a la ES, y que la diferencia de asistencia entre el quintil de mayores y menores ingresos puede superar los 35 puntos porcentuales en varios países (BID, 2025). Estas cifras evidencian que, pese al crecimiento cuantitativo de la matrícula, la promesa de una ES equitativa e inclusiva sigue siendo, en buena parte de la región, un objetivo pendiente. En este sentido, se configura un escenario que demanda respuestas innovadoras por parte de las instituciones de ES y los gobiernos, no solo para sus estudiantes tradicionales, sino también para las personas que históricamente han quedado fuera de sus aulas: adultos trabajadores, personas con trayectorias formativas discontinuas, comunidades rurales e indígenas, o sectores vulnerables.

Este es un escenario complejo y exigente, con niveles de incertidumbre cada vez mayores. No existe consenso ni certeza absoluta sobre cómo los sistemas de ES en cada país y región dispondrán de sus recursos financieros, adaptarán sus capacidades institucionales y establecerán las condiciones para el desarrollo de su personal académico y administrativo. Simultáneamente, los gobiernos, la sociedad civil y los organismos internacionales exigen que las instituciones de ES evidencien su compromiso público con la educación y países, estableciendo mecanismos de control y/o aseguramiento de la calidad, orientando su quehacer a rendir cuentas y a garantizar la calidad de sus procesos académicos.

Surge así una problemática de múltiples aristas, donde las instituciones de ES deben asegurar que ofrecen posibilidades de inclusión para grupos históricamente excluidos, pero al mismo tiempo deben garantizar que las y los nuevos profesionales que forman se integren al mundo laboral con conocimientos disciplinarios sólidos y competencias avanzadas. Sin embargo, los modelos formativos tradicionales, extensos en tiempo, rígidos en estructura y frecuentemente costosos, resultan excluyentes para quienes no se ajustan al perfil del estudiante convencional, es decir, joven, dedicado a tiempo completo y con continuidad en su trayectoria educativa (Choy, 2002). Las cifras de la región lo confirman, pues en América Latina solo el 46% del estudiantado se gradúa y las tasas de participación de la población más vulnerable permanecen por debajo del 10% en comparación con el 70% de los más ricos (Mateo-Berganza et al., 2022). Las microcredenciales emergen, en este contexto, como un mecanismo potencialmente democratizador de la formación.

En este sentido, se entiende que la equidad en la ES es un marco que permitiría la democratización de la educación en un contexto tecnologizado y diverso. La equidad se entiende como igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y la obtención de resultados formativos, independientemente del origen socioeconómico, del género o de la pertenencia étnica de las personas (Adrogué y García de Fanelli, 2021). Asimismo, la concepción de democratización adoptada es la propuesta por Chiroleu (2014), que señala que no se trata solo de la extensión del acceso a la ES, sino de lograr que distintos grupos sociales tengan oportunidades equivalentes de obtener resultados similares. En el contexto de las microcredenciales, se propone entender la democratización en la ES como la generación de condiciones que permitan a personas de diversos perfiles y trayectorias acceder a certificaciones de competencias específicas y demandadas por el entorno laboral y social, reduciendo las barreras de tiempo, costo y rigidez curricular de las titulaciones tradicionales, favoreciendo su inclusión efectiva en procesos formativos de nivel superior.

Así, resulta imperativo desarrollar modelos de formación que sean curricularmente flexibles, disciplinariamente pertinentes, eficientes en el desarrollo de competencias y, además, equitativos a la hora de entregar valor a la formación de las personas. Dado este panorama, las microcredenciales como parte de los lineamientos curriculares de las instituciones de ES emergen como un mecanismo que permite implementar itinerarios formativos más flexibles y modularizados, logrando ciertos niveles de personalización del aprendizaje y de las trayectorias educativas. Además, otorgan certificaciones específicas requeridas por el entorno profesional, laboral, comunitario o civil.

Las microcredenciales consisten en certificaciones de los desempeños alcanzados por las personas mediante uno o varios cursos breves en instituciones de ES o de capacitación, que han sido evaluados de forma transparente y que permiten asegurar que las personas han participado y aprobado experiencias de aprendizaje. Así, las microcredenciales están emergiendo como una solución innovadora para la ES, permitiendo a estudiantes, trabajadores y otros perfiles, adquirir y demostrar competencias específicas de manera más rápida y flexible que mediante certificaciones tradicionales.

Sin embargo, como advierten Wheelahan y Moodie (2021), existe el riesgo de instrumentalizar el currículo de la ES, atomizando el conocimiento y fragmentando las ocupaciones. En este sentido, el riesgo no es tanto que ciertos grupos queden excluidos de las innovaciones educativas, sino que la formación a la que accedan resulte significativamente distinta en profundidad y valor a la que obtienen quienes siguen trayectorias más extensas y tradicionales en la ES. A ello se adiciona que las brechas digitales (de acceso y también de competencias o destrezas) podrían ser un factor que limite la equidad en la implementación de, específicamente, las microcredenciales.

Para explorar estas tensiones el artículo analiza los fundamentos y avances de las microcredenciales, con especial atención a su potencial como instrumento de equidad y acceso en la ES. Se examinan las oportunidades que ofrecen para la inclusión de nuevos perfiles de estudiantes y la ampliación del impacto social de las instituciones de ES, al tiempo que se analizan críticamente los desafíos que plantea la brecha digital para alcanzar estos objetivos. Se revisan experiencias internacionales y regionales, y se discuten las condiciones necesarias para que las microcredenciales cumplan efectivamente una función democratizadora.

2. Enfoque metodológico

Se realizó una revisión documental (Creswell, 2012) en base a informes oficiales emitidos por organismos internacionales y regionales en América, Oceanía y Europa. Específicamente se priorizaron documentos de política educativa de organismos como UNESCO, OCDE, Comisión Europea, OEI e instituciones gubernamentales, así como literatura académica especializada, con foco en el período 2018-2025.

Tabla 1. Análisis documental y fuentes de información por región/país

Región/País	Documento revisado	Año	Tipo de documento
Alcance global	OCDE. Kato, Galán-Muros & Weko. The Emergence of Alternative Credentials	2020	Informe de política
Unión Europea	Shapiro, Andersen & Nadergaard. A European Approach to Micro-Credentials. Final Report	2020	Informe de política
	Consejo de la Unión Europea. Recomendación relativa a un enfoque europeo de las microcredenciales	2022	Regulación / Marco oficial
	Konings. EMC Launches Common Microcredential Framework	2019	Comunicado institucional
Nueva Zelanda	New Zealand Qualifications Authority. Micro-credentials System Launched	2018	Regulación / Marco oficial
Australia	Commonwealth of Australia. Addendum No. 3 to AQF: Undergraduate Certificate	2020	Regulación / Marco oficial
	Business Council of Australia. Future-Proof: Australia's Future Post-Secondary Education and Skills System	2018	Informe de política
Canadá	Government of Ontario. A Path Forward for Advanced Education, Research and Science in Ontario	2020	Comunicado institucional
	Pichette & Rizk. Micro Mania: Making Sense of Microcredentials in Ontario	2020	Estudio académico
Estados Unidos	Hunt, Carter, Zhang & Yang. Micro-credentials: The Potential of Personalized Professional Development	2020	Estudio académico
	State University of New York. Micro-credentials at SUNY	2020	Comunicado institucional
América Latina y el Caribe	Gutovic & Xia. Mapeo de microcredenciales en América Latina y el Caribe: hacia un marco común	2025	Mapeo / Diagnóstico regional
	Chakroun & Keevy. Digital Credentialing: Implications for the Recognition of Learning Across Borders	2018	Informe de política
	Proyecto MOCHILA. Estado del arte de las iniciativas de microcredenciales en LAC	2025	Mapeo / Diagnóstico regional
	OEI. Panorama de las Microcredenciales en Educación Superior de Iberoamérica	2024	Mapeo / Diagnóstico regional
	Díaz. Modelos de gobernanza universitaria para microcredenciales: Europa y América Latina	2025	Estudio académico

Nota: elaboración propia.

Las experiencias internacionales y regionales fueron seleccionadas por su representatividad o bien por su relevancia dentro de los diferentes marcos regulatorios existentes (europeo, anglófono y latinoamericano) y por la disponibilidad de documentación accesible. Las categorías que organizaron la revisión y análisis fueron: microcredenciales, desarrollo y definiciones; equidad en el acceso a la ES; inclusión de perfiles no tradicionales; y brecha digital de acceso y competencias.

También se consideraron referencias a estudios de casos que contribuyen a comparar las características de la implementación de microcredenciales en distintas latitudes, y se efectuó una revisión de distintos proyectos específicos a nivel latinoamericano, que están empujando su adopción en la región.

3. El desarrollo e implementación de las microcredenciales. Marco conceptual y experiencias internacionales

Como respuesta a la naturaleza dinámica de la sociedad del siglo XXI, y a los fenómenos como el envejecimiento de la población, la demanda por matrícula en la ES, la disminución de las tasas de empleo y el desajuste entre las expectativas profesionales y los puestos de trabajo alcanzables por los nuevos titulados y graduados, han surgido propuestas vinculadas a modernizar la actividad académica. Impulsadas principalmente desde políticas públicas o sectoriales, han cobrado fuerza las intervenciones con enfoque formativo y curricular, debido a la necesidad de mejorar la competitividad y pertinencia de los procesos formativos.

En este contexto, las microcredenciales emergen como una alternativa para evidenciar un enfoque basado en competencias, que reconoce la lógica progresiva de construcción del conocimiento y su indispensable vínculo con los desempeños demostrables en relación con el entorno. Además, reconocen la orientación hacia personalizar las trayectorias educativas y de aprendizaje, flexibilizando los currículos tradicionales. UNESCO IESALC las define como “un registro de porciones pequeñas de aprendizaje -digitales, híbridas o presenciales de una duración variable- desde unas pocas horas hasta varias semanas formalmente acreditadas, si así lo desea el usuario con aseguramiento de la calidad y reconocidas tanto por empleadores como por instituciones destinadas a mejorar conocimientos y/o habilidades que puedan complementar otras microcredenciales o contabilizarse para la obtención de grados” (Gutovic y Xia, 2025: p.10).

En Europa, han sido entendidas como credenciales basadas en desempeños que certifican experiencias de aprendizaje breves, que validan el desarrollo de habilidades, conocimientos y/o competencias, teniendo valor en sí mismas o como componentes de certificaciones de mayor complejidad (Kato et al., 2020; Rottmann y Duggan, 2021; Keengwe, 2021). Adicionalmente, es posible estructurarlas para que cuenten con reconocimiento de la industria (Pichette y Rizk, 2020; Shapiro et al., 2020).

Estas certificaciones, pueden adoptar dos formatos:

- Insignia o certificación digital: es una microcertificación que se representa visualmente y conlleva una serie de metadatos que entregan información sobre el título de la credencial, los criterios para obtenerla, quién emitió la credencial y la evidencia que demuestra el logro del resultado de aprendizaje vinculado a la insignia (Fong et al., 2016). Adicionalmente, al estar configuradas digi-

talmente, pueden ser compartidas por redes sociales (LinkedIn, Glassdoor, Indeed), integradas al currículum vitae, reportarse a unidades de selección de personal o empleadores e, incluso, ser autenticadas y acumuladas por medio de mecanismos como blockchain (Abramovich, 2016).

- Certificación tradicional: corresponde a una credencial física o digital, pero de registro únicamente interno para la institución de ES, que acredita el logro de resultados de aprendizaje dentro de actividades microcurriculares que forman parte de un conjunto mayor de actividades académicas (Fishman, Teasley y Cederquist, 2018). A diferencia de las insignias digitales, no se representa mediante símbolos en ningún repositorio digital que implique metadatos.

Ambos tipos de microcredenciales tienen la particularidad de ofrecer alternativas de personalización y reconocimiento de los logros del estudiantado, a la vez que permiten compartir sus logros en los currículum vitae, en redes sociales o con empleadores y centros de práctica, mientras las instituciones de ES aseguran el respaldo de esa información mediante metadatos y que los resultados de aprendizajes alcanzados son pertinentes, actualizados respecto a las disciplinas y los requerimientos del entorno.

Esta propuesta surge ante la necesidad de que las instituciones de ES provean actividades formativas fundamentadas en experiencias de la vida real, en los requerimientos de los sectores productivos y de servicios o bien en estrecha relación con sus entornos comunitarios (Fitzgerald et al. 2016). En este sentido, la irrupción de las tecnologías de la información, la informática, la inteligencia artificial, la realidad virtual, el aprendizaje en línea y otros avances sin precedentes, ponen a las instituciones de ES en el centro del desafío de evolucionar a la par de esta época histórica, donde ya se ha transformado cómo los y las estudiantes aprenden y el profesorado debe enseñar (Chubb y Moe, 2012), todo ello sin cometer el error de desconectarse de los espacios sociales o las necesidades de desarrollo de los países. Estas credenciales permiten al estudiantado y trabajadores actualizar sus habilidades rápidamente para adaptarse a las necesidades del mercado laboral y comunitario, promoviendo así que las personas desarrollen destrezas más competitivas y socialmente pertinentes.

Además, según Alenezi (2024), se requiere una legitimidad ecosistémica para las microcredenciales. Esta se refiere al grado en que las certificaciones son reconocidas, validadas y valoradas de manera coherente por el conjunto de actores que conforman el ecosistema de educación y empleo: instituciones de ES, empleadores, organismos reguladores, plataformas tecnológicas y estudiantes. En este sentido, una microcredencial alcanza legitimidad cuando sus estándares de diseño, evaluación, portabilidad y apilabilidad son comprensibles y confiables para los distintos actores, permitiendo su reconocimiento académico, su articulación curricular y su traducción efectiva en oportunidades de empleo o progresión profesional. En el estudio sobre el mapeo de microcredenciales en América Latina y el Caribe efectuado por UNESCO, Gutovic y Xia sostienen que la consolidación de su valor depende de la existencia de marcos compartidos de calidad, reconocimiento y articulación entre ES, organismos regulatorios y mercado laboral (Gutovic y Xia 2025).

Por estos motivos, las microcredenciales han movilizado a expertos y organizaciones internacionales y globales con el propósito de ubicarlas en el centro del debate y de las nuevas iniciativas formativas, tanto para el estudiantado de la ES, como para

la población laboralmente activa. Así, la European Commission (EC) ha desarrollado un enfoque europeo para las microcredenciales (2020, 2023), donde señala que pretende aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y accesible para todos, fortaleciendo el papel de las instituciones de ES en la promoción del aprendizaje flexible, modular y permanente (Shapiro et al., 2020). Junto a la iniciativa de la EC, también se ha estimulado la incorporación de las microcredenciales a las alternativas formativas en diferentes latitudes del mundo, ya sea mediante estudios, políticas y/o planes. Entre ellos destacan los de la OCDE (Kato et al., 2020) y la UNESCO IESALC (Chakroun y Keevy, 2018, Gutovic y Xia, 2025), quienes junto a la EC se han orientado a desarrollar la creación de credenciales portátiles y reconocibles para estudiantes y empleadores, con un enfoque que busca concretar el compromiso del *lifelong learning* (Konings, 2019).

Por otra parte, en algunos países como Nueva Zelanda, Australia, Estados Unidos o Canadá, también se han desarrollado implementaciones de este tipo. En el caso neozelandés, su Marco de Cualificaciones incluye microcredenciales de forma explícita, lo que facilita su articulación con diferentes niveles formativos, así como con los entornos profesionales (Qualifications Authority of New Zealand, 2018), mientras en Australia se aceleró la incorporación de nuevas certificaciones educativas de seis meses o menos debido a la pandemia por COVID-19 (Commonwealth of Australia, 2020). El enfoque australiano, así como el de otros países anglófonos, ha operado como una respuesta contundente hacia el requerimiento de que las universidades se vinculen auténticamente con el mercado laboral y los requerimientos sectoriales y públicos de desarrollo, además de las necesidades de individuos y empleadores (Business Council of Australia, 2018).

En el caso canadiense, se asegura que el enfoque de las microcredenciales permite una mayor flexibilidad y capacidad de respuesta a las necesidades del estudiantado y el entorno, manteniéndolos competitivos, mientras se adaptan las demandas del mundo del trabajo y la familia (Government of Ontario, 2020). En Estados Unidos, por su parte, se han incorporado microcredenciales en los programas formativos de diferentes universidades (Hunt et al., 2020; State University of New York, 2020), mientras que diferentes proveedores de formación online, como Coursera, Udacity, EdX y FutureLearn, usualmente en asociación con prestigiosas universidades de España, Reino Unido y otros lugares (Horton, 2020) están ofreciendo microcredenciales mediante plataformas digitales que pueden registrar, almacenar y transmitir de forma segura las unidades de aprendizaje entre instituciones (Keevy et al., 2019). Este hecho implica que las microcredenciales pueden emitirse por una fuente autorizada, con alcance nacional o global y que permite realizar diferentes combinaciones de calificaciones.

Así, las microcredenciales cuentan con objetivos y características similares en distintas latitudes. El enfoque funcional que adquiere esta modalidad educativa para la actualización de los conocimientos, habilidades y competencias cuenta con un sustento regulatorio que se evidencia en la articulación con Marcos de Cualificaciones regionales y/o nacionales que despliegan los países más avanzados.

Tabla 2. Enfoque y características microcredenciales en diferentes regiones.

Marco		Enfoque	Definición de objetivos y características de microcredenciales	Grado de desarrollo del Marco regulatorio de calidad	Articulación de microcredenciales con Marco de Cualificaciones regional y/o nacional
Comisión Europea		Supranacional Con marco común	Sí	Alto	Sí
Anglófono	Australia	Nacional-Centralizado	Sí	Alto	Sí
	Nueva Zelandia	Nacional-Centralizado	Sí	Alto	Sí
	Canadá	Nacional - Centralizado	Sí	Alto	Sí
	Estados Unidos	Descentralizado*	Sí	Alto	Sí
UNESCO - IESALC		Fragmentado. Sin marco unificado	Sí	Bajo	No

Fuente: elaboración propia.

* Nota: Estados Unidos no tiene un Marco Nacional de Cualificaciones unificado a nivel federal. El sistema educativo descentralizado estadounidense utiliza el Marco de Competencias y Credenciales (CCF), donde las microcredenciales son una pieza fundamental del ecosistema laboral y educativo.

Como puede observarse, los países anglófonos (a excepción de Estados Unidos) integran microcredenciales en marcos nacionales de cualificaciones, lo que les otorga legitimidad formal y portabilidad. En Estados Unidos el sistema es más descentralizado y tiene un vínculo fuerte con los sectores económicos, industriales y del empleo, mientras en la Unión Europea el enfoque es supranacional, lo que además asegura fuentes de financiación para que diferentes entidades puedan desarrollar e implementar microcredenciales. En comparación, en América Latina predominan iniciativas aisladas sin marco común, lo que debe ser resuelto para asegurar que el crecimiento de las microcredenciales no responda solo a intereses privados.

Por su parte, el Foro Económico Mundial ha instalado la idea de que existen habilidades y desempeños clave para nuestra época (*21st century skills*) (Foro Económico Mundial y Boston Consulting Group, 2015; Foro Económico Mundial, 2020, 2025). Estas habilidades y desempeños esperados requieren que las instituciones de ES garanticen que sus programas forman graduados pertinentes y actualizados en lo disciplinar y aptos para el mercado laboral, con el fin de que sean agentes competitivos, asegurando la calidad de su formación mediante mecanismos internos y externos (Slaughter y Leslie, 2007).

La alternativa planteada por las microcredenciales, como iniciativas de desarrollo microcurricular orientadas a la flexibilidad y modularización, permite dinamizar la formación en ES, facultando a las personas para mantenerse actualizadas ante el ritmo implacable del cambio en la sociedad del siglo XXI (Ifenthaler et al., 2016). Adicionalmente, resultarán claves para el desarrollo profesional-laboral, reconociendo los logros y habilidades de las personas durante itinerarios mucho más flexibles, ofreciendo, además, la posibilidad de gestionar su propia trayectoria formativa (Ghasia et al., 2019).

Sin embargo, la expansión de las microcredenciales no garantiza por sí misma una mayor equidad en el acceso a la formación. Como advierte el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2023), la tecnología educativa puede ampliar oportunidades, pero también profundizar desigualdades cuando el acceso y las competencias digitales no se distribuyen de manera equitativa. Para evaluar el potencial democratizador de las microcredenciales es necesario, entonces, analizar explícitamente a quiénes incluyen, a quiénes podrían dejar fuera y qué condiciones se requieren para que operen como verdaderos instrumentos de equidad.

Un reciente estudio de caso (Díaz, 2025) evidencia que las microcredenciales constituyen una innovación disruptiva destinada a conectar la formación universitaria con las crecientes demandas de los entornos profesionales y laborales, y que su impacto real depende de las variables institucionales, regulatorias y tecnológicas propias de cada región. Por ejemplo, la aceptación laboral de las microcredenciales es significativamente mayor en Europa (89%), en contraste con América Latina donde apenas el 35% de las y los empleadores valoran estas credenciales. Los desafíos que identifica el estudio al contrastar cuatro casos entre Europa y América Latina dicen relación con las diferencias en los marcos regulatorios y recursos tecnológicos disponibles, así como en las brechas de colaboración interinstitucional y legitimidad frente a empleadores.

4. Microcredenciales como instrumento de equidad y acceso: oportunidades para nuevos perfiles de estudiantes

La concepción tradicional del estudiante universitario como una persona recién egresada de secundaria, que se dedica a tiempo completo a un programa de estudios y depende financieramente de sus padres, resulta cada vez menos representativa de la diversidad de personas que necesitan o desean acceder a la ES. Los nuevos perfiles son adultos trabajadores que requieren actualización profesional, personas que interrumpieron sus estudios por razones económicas, familiares o de salud, trabajadores de sectores informales que buscan certificar competencias adquiridas en la práctica, mujeres que retornan al mercado laboral tras periodos de cuidado, migrantes que necesitan revalidar o complementar sus cualificaciones, y jóvenes de comunidades rurales o indígenas con acceso limitado a la oferta presencial tradicional (UNESCO-IESALC, 2021). Las microcredenciales, por su duración, flexibilidad y orientación a competencias específicas, ofrecen una vía de entrada o reingreso a la formación superior que puede resultar más asequible y compatible con las restricciones de tiempo y recursos que enfrentan estos perfiles no tradicionales.

Las poblaciones a las que están destinadas las microcredenciales son diversas, e incluyen desde egresados universitarios de diversas edades hasta personas que no han tenido la oportunidad de acceder a la educación de nivel terciario. Estas diferencias deberían tenerse en cuenta en el diseño curricular para favorecer el máximo aprovechamiento de todos (OEI, 2024).

Desde la perspectiva de la equidad, las microcredenciales ofrecen al menos tres oportunidades estructurales. En primer lugar, su menor duración y, potencialmente, menor costo respecto a las titulaciones tradicionales, pueden reducir las barreras económicas de acceso a la formación certificada. En segundo lugar, la posibilidad de acumular microcredenciales a lo largo del tiempo (apilabilidad) permite construir trayectorias formativas compatibles con las obligaciones laborales y familiares, sin requerir una dedicación exclusiva, lo cual resulta inviable para amplios sectores de la población. En tercer lugar, al certificar competencias específicas y demostrables, puede facilitar la transición al empleo formal o la mejora de las condiciones laborales de personas que, aun contando con experiencia práctica, carecen de credenciales académicas reconocidas (Mateo-Berganza et al., 2022).

Un aspecto particularmente relevante para la equidad es la articulación de las microcredenciales con mecanismos de reconocimiento de aprendizajes previos (RAP). Para las personas que han adquirido competencias a través de la experiencia laboral, la formación no formal o el aprendizaje comunitario, la posibilidad de que estos saberes sean evaluados y reconocidos mediante microcredenciales representa una forma concreta de valorar trayectorias no convencionales e integrar al sistema de ES a personas que, de otro modo, permanecerían excluidas. En este sentido, la ausencia de marcos globales o regionales limita la portabilidad transfronteriza, de hecho, en América Latina hay 21 sistemas educativos no armonizados (Díaz, 2025).

La inclusión de nuevos actores en el ecosistema formativo constituye otro aspecto clave. Los sectores productivos, la industria tecnológica y las organizaciones de la sociedad civil pueden desempeñar un rol activo en el diseño, la validación y el reconocimiento de las microcredenciales, asegurando que estas respondan a necesidades reales del entorno y que los conocimientos certificados tengan valor efectivo para la empleabilidad y la movilidad social. La participación de estos actores no solo fortalece la pertinencia de la formación, sino que también puede contribuir a financiar programas de microcredenciales orientados a sectores vulnerables, mediante alianzas público-privadas o programas de responsabilidad social (Pichette y Rizk, 2020).

Hace unos años se indicaba que las instituciones de ES debían integrarse al mundo de la industria, aprovechar sinergias, involucrarse y abrir sus puertas para producir mayores niveles de acoplamiento entre los propósitos y fines de las instituciones educativas y las necesidades de los sectores industriales, sociales y económicos (Foro Económico Mundial, 2020, 2025; UNESCO- IESALC, 2021). Hoy se sabe que es indispensable que este vínculo con el entorno recoja y atienda las necesidades civiles, sociales, culturales y comunitarias. No solo existe la necesidad de vincularse con el entorno productivo, sino también la de proveer procesos formativos flexibles, que permitan que las instituciones de ES operen como bisagra entre el mundo de la formación certificada, formal, y el mundo de los anhelos, requerimientos y necesidades de la población.

En este sentido, la Unión Europea tiene entre sus múltiples planes articulados de desarrollo para el 2030, aumentar hasta el 60% la participación de las personas adultas en procesos formativos cada año, al tiempo que la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) señala que “las microcredenciales ofrecen [...] oportunidades de aprendizaje para todas las personas de todas las edades, contribuyendo a generar una oferta formativa atractiva, accesible, inclusiva y centrada en las necesidades de aprendizaje de las personas” (ANECA, 2022, p. 6).

De hecho, las microcredenciales fortalecen la formación en la ES mediante su estructura modular, que permite secuenciar habilidades, conocimientos y competencias de acuerdo con las capacidades previas del estudiantado, adaptando tiempos, métodos de aprendizaje y evaluación a las condiciones de diversos colectivos (Rottmann y Duggan, 2021). Además, su carácter acumulable permite que una microcredencial tenga valor en sí misma y también funcione como componente de certificaciones de mayor alcance, como un minor, una formación profesionalizante, un diplomado u otras modalidades de cursos o grados en las instituciones de ES.

Las microcredenciales, a su vez, rompen con la lógica de extensión temporal de las certificaciones tradicionales, entendidas como aquella credencial emitida por la institución académica de manera impresa luego de extender la formación por dos o más años y que permiten ostentar un título profesional o grado académico. Las microcredenciales permiten emitir certificados en periodos más cortos y alineados con las necesidades dinámicas de los entornos actuales. Esto permite incidir en la formación con inputs de aprendizaje dinámicos y que aumentan el sentido de la formación para el desarrollo de las carreras profesionales (Keengwe, 2021), en línea con los requerimientos del entorno.

Asimismo, las microcredenciales conllevan una modalidad evaluativa basada en desempeños (Fong et al., 2016), lo que fortalece la coherencia entre aprendizajes esperados y mecanismos de evaluación.

Por otra parte, las microcredenciales permiten que personas con diferentes trayectorias, edades y ocupaciones, puedan vincularse a las instituciones de ES mediante la realización de cursos que certifiquen la adquisición de competencias, que podrían ser complementarios a la oferta regular. Esto vuelve viable la idea de que el aprendizaje no ocurre en un único momento de la vida (Unesco, 2020), permitiendo a las personas actualizar sus habilidades y conocimientos continuamente. No se puede descartar que, en el futuro, el capital profesional podrá estar representado no por un título único, sino por un portafolio verificable de competencias acumuladas.

Otro potencial beneficio de las microcredenciales radica en la posibilidad de certificar la adquisición de softskills o habilidades blandas. Según el *Foro Económico Mundial* (2015, 2020, 2025), existe una aparente desconexión entre los requerimientos del medio y las habilidades para el trabajo que imparten los sistemas educativos formales. A su vez, las habilidades blandas son altamente demandadas en los entornos social y productivo (Mateo-Berganza et al., 2022), por ser competencias transferibles entre diferentes campos, ocupaciones y contextos. Entre las habilidades blandas destacan el pensamiento computacional o digital, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la autorregulación y la metacognición, entre otras.

A su vez, el permanente avance de las tecnologías utilizadas en los espacios laborales, exigen una formación acorde a la expectativa de las personas y el mercado del trabajo, especialmente en cuanto a habilidades y competencias tecnológicas (Wheelahan y Moodie, 2021). Las microcredenciales también permitirán certificar determinadas competencias generales de manejo tecnológico, no así certificar el uso de software o hardware, debido a la obsolescencia de la misma tecnología.

La brecha digital, como clave para la equidad de las microcredenciales, se encuentra tensionada ya que su implementación enfrenta un obstáculo estructural que no puede soslayarse. En América Latina y el Caribe, según datos de la CEPAL, el 77% de los hogares urbanos cuenta con acceso a internet, pero esta cifra desciende al 38% en áreas rurales. La brecha socioeconómica es igualmente marcada, pues la penetración de internet en los hogares de mayores ingresos prácticamente duplica la de los hogares de menores ingresos (CEPAL, 2024). Esta realidad implica que las microcredenciales ofertadas predominantemente en formato digital podrían, paradójicamente, ampliar las desigualdades que se busca reducir, al resultar inaccesibles para quienes más las necesitan.

En este sentido es importante señalar que la brecha digital no se reduce al acceso a dispositivos o conectividad. Como advierte el *Global Education Monitoring Report 2023* de la UNESCO, la tecnología educativa puede ofrecer oportunidades a muchas personas pero, simultáneamente, constituir una barrera más para la igualdad cuando no se acompaña de competencias digitales adecuadas (UNESCO, 2023). En efecto, la brecha de competencias digitales, o segunda brecha digital, afecta especialmente a personas de mayor edad, con menor nivel educativo, de zonas rurales y de sectores socioeconómicos desfavorecidos, es decir, precisamente a los perfiles no tradicionales que las microcredenciales podrían incluir.

Así, las habilidades para buscar, evaluar y utilizar información en entornos digitales generan desigualdades tan profundas como la carencia de conexión, y tal como ha señalado van Dijk (2020), este desplazamiento en los usos efectivos de la tecnología tiene consecuencias directas sobre las oportunidades educativas y laborales de las personas. En el contexto de las microcredenciales, para implementarlas en formato digital se requiere conectividad, pero también que las y los usuarios cuenten con competencias que van desde la navegación en plataformas de aprendizaje y la gestión autónoma del tiempo en entornos asincrónicos, hasta la capacidad de evaluar la calidad y pertinencia de la oferta formativa disponible. De esta forma, sin una adecuada alfabetización digital, la flexibilidad y accesibilidad que prometen las microcredenciales puede verse seriamente afectada.

Un aspecto adicional que considerar es la dependencia tecnológica que puede generarse cuando las microcredenciales se implementan a través de plataformas de grandes empresas tecnológicas. Si bien estas plataformas ofrecen infraestructura robusta y alcance global, también pueden generar asimetrías de poder, falta de control institucional sobre los datos de los y las estudiantes y modelos de negocio que no siempre priorizan la equidad (UNESCO, 2023). Las instituciones de ES en América Latina deben evaluar críticamente estas dependencias y explorar alternativas que preserven su autonomía y garanticen que los beneficios de las microcredenciales se distribuyan equitativamente.

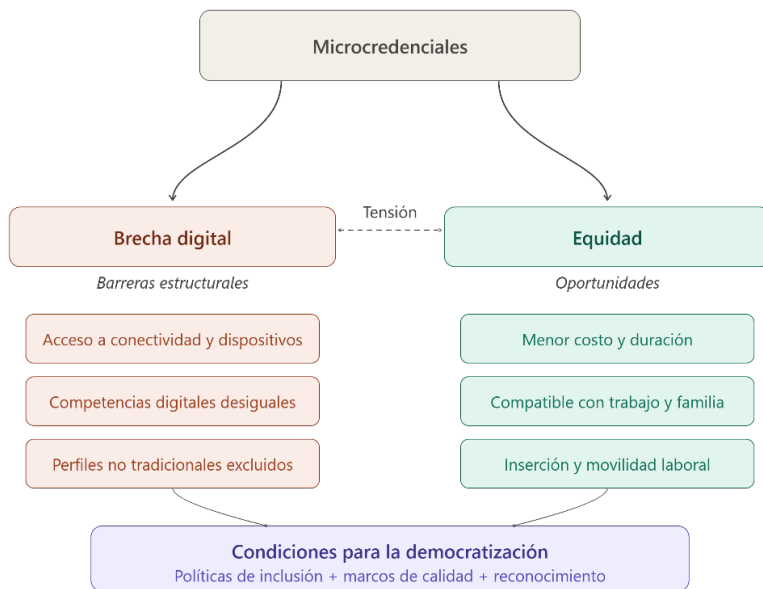


Figura 1. Relación entre microcredenciales, equidad y brecha digital

Fuente: elaboración propia.

Así, para que estas certificaciones cumplan una función equitativa, resulta indispensable que su diseño e implementación contemplen modalidades diversas, como la presencial, la híbrida y la digital. En contextos donde la conectividad es precaria, las instituciones de ES pueden recurrir a formatos mixtos, aprovechando la infraestructura presencial existente y complementándola con componentes digitales asincrónicos. Asimismo, las alianzas con gobiernos locales, bibliotecas públicas, centros comunitarios y organizaciones territoriales pueden ampliar los puntos de acceso para la formación. La experiencia de países como Uruguay, a través del Plan Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL), demuestra que las políticas públicas de inclusión digital pueden crear condiciones más favorables para que las innovaciones educativas digitales alcancen a sectores tradicionalmente excluidos.

5. Desafíos para la implementación equitativa de las microcredenciales

Los desafíos para la implementación de microcredenciales adquieren una dimensión particular cuando se analizan desde la perspectiva de la equidad. Las dificultades en materia de regulación, calidad, reconocimiento y sostenibilidad no afectan por igual a todos los actores del sistema. Las personas de sectores vulnerables, las instituciones con menos recursos y los países con marcos regulatorios menos desarrollados son quienes más podrían verse perjudicados por la falta de estándares y mecanismos confiables.

Como advierten tanto la OCDE (Kato et al., 2020) como la Comisión Europea (Shapiro et al., 2020), el valor de las microcredenciales no reside únicamente en la flexibilidad, sino en la confianza que el sistema educativo sea capaz de garantizar. Sin estándares y mecanismos de calidad confiables, esa flexibilidad pierde valor real porque no genera confianza ni reconocimiento en sistemas educativos y mercados laborales.

UNESCO plantea siete recomendaciones para el desarrollo de las microcredenciales: i) adoptar definiciones nacionales para desarrollar un estándar común; ii) desarrollar marcos sólidos de aseguramiento de la calidad y regulación; iii) promover modelos de colaboración entre sus proveedores; iv) invertir en el desarrollo de capacidades en microcredenciales a nivel nacional e institucional; v) establecer esquemas de apoyo financiero continuo para proveedores y destinatarios de microcredenciales; vi) adoptar e implementar un marco común regional de microcredenciales, centrado en el diseño, la implementación y el aseguramiento de la calidad; y vii) establecer mecanismos nacionales de seguimiento y evaluación para valorar los impactos a largo plazo y la sostenibilidad de las iniciativas de microcredenciales.

Inicialmente, las microcredenciales no son equiparables a un título profesional o un grado académico tradicional, pues no es su propósito competir con ellos. Pueden ser componentes valiosos para obtener titulaciones académicas, pero no las reemplazan. Sin embargo, las microcredenciales tensionan los sistemas tradicionales de aseguramiento de la calidad, que deben resolver cómo se incorporan al sistema de calidad, cómo aseguran la comparabilidad interna, o cómo se estandariza su evaluación.

En contextos donde los títulos académicos tienen una alta reputación, las microcredenciales deberán demostrar su valor y capacidad para mejorar la empleabilidad y el bienestar social de las personas. Esto requiere una regulación adecuada que fomente su adopción y garantice su calidad. Desde la perspectiva de la equidad, esta cuestión resulta especialmente relevante, pues para los graduados de universidades prestigiosas, una microcredencial opera como un complemento dentro de un portafolio profesional ya consolidado. En cambio, para una persona de un sector socioeconómico desfavorecido, con trayectoria formativa interrumpida o proveniente de una institución de menor reconocimiento, la microcredencial puede constituir su principal, o incluso única, credencial formal ante el mercado laboral. Si esa credencial carece de reconocimiento o de respaldo de calidad verificable, quien más pierde no es el profesional ya establecido, sino quien más necesitaba ese instrumento para mejorar sus condiciones de vida.

Así, es indispensable desarrollar modelos robustos de aseguramiento de la calidad, específicamente diseñados para microcredenciales, que incluyan criterios y estándares claros, reconocidos por la comunidad académica, para garantizar su integridad, valor y propósito en ámbitos disciplinares y profesionales acotados. Contar con criterios y estándares para asegurar la calidad de las microcredenciales permitirá su integración en los sistemas educativos tradicionales y su reconocimiento por parte de los sectores empleadores y de la sociedad civil. Al mismo tiempo, promoverá el acceso de personas con diversas trayectorias vitales y formativas, orientando los sistemas de ES hacia enfoques más equitativos.

En este mismo sentido, la transparencia y disponibilidad de información veraz serán fundamentales para comparar las ofertas formativas y para la toma de decisiones del estudiantado. Este punto adquiere especial relevancia cuando se considera que las asimetrías de información afectan de manera desproporcionada a quienes tienen menor familiaridad con el sistema de ES (Reay et al., 2001; Tarabini e Ingram, 2018). Estudiantes de primera generación, personas que retornan a la formación después de largos periodos de inactividad académica o trabajadores de sectores informales, disponen de menos recursos informativos, relacionales y culturales para distinguir entre una oferta formativa de calidad y una que no lo es. Sin mecanismos de transparencia robustos, las microcredenciales podrían convertirse en un mercado opaco donde los más vulnerables asumen riesgos mayores.

Así, en países o regiones donde la legislación no oriente y estructure lo que se entiende y cómo se implementan las microcredenciales, puede resultar complejo unificar las definiciones y puesta en acción de las microcredenciales. Algo similar podría ocurrir en los países donde los marcos de cualificaciones no estén formalizados, porque se podría afectar la legitimidad y percepción del valor de las microcredenciales.

A partir de lo expuesto, es posible observar que cada oportunidad que ofrecen las microcredenciales desde la perspectiva de la equidad conlleva un riesgo que, de no ser abordado, podría limitar o incluso revertir su potencial democratizador. La tabla siguiente ilustra este punto.

Tabla 3. Oportunidades y riesgos para la equidad a partir de las microcredenciales

Dimensión	Oportunidad para la equidad	Riesgo asociado
Accesibilidad	Menor duración y costo que titulaciones tradicionales	Exclusión de sectores sin acceso a conectividad o competencias digitales
Progresión formativa	Acumulabilidad hacia certificaciones mayores	Inflación de credenciales si proliferan sin estándares de calidad
Diseño curricular	Certificación de competencias específicas y demostrables	Atomización del conocimiento y subordinación al mercado laboral
Diversificación del estudiantado	Inclusión de perfiles no tradicionales (adultos, sectores rurales, trayectorias discontinuas)	Asimetrías de información que perjudican a quienes menos conocen el sistema de ES
Soporte tecnológico	Flexibilidad de formatos (presencial, híbrido, online)	Dependencia tecnológica de plataformas que no priorizan la equidad
Brecha digital	Desarrollo de políticas, infraestructura y capacidades y formación accesible	Exclusión de población más vulnerable que carecen de acceso, conectividad o destrezas digitales

Fuente: elaboración propia.

La recomendación de la UNESCO–IESALC para América Latina y el Caribe es implementar un marco regional de microcredenciales, centrado en el diseño, la implementación y el aseguramiento de la calidad teniendo en cuenta la diversidad de los sistemas educativos. (Gutovic y Xia, 2025). En la región, existen iniciativas emergentes para impulsar el desarrollo de las microcredenciales. En efecto, se ha creado un Observatorio Regional de Microcredenciales (Proyecto MOCHILA); una

Red Latinoamericana de Microcredenciales (RELAMIC); y, a su vez, organismos como INQAAHE, OEI, OCDE y la misma UNESCO han efectuado mapeo de microcredenciales y han puesto el tema en la agenda pública para impulsar su desarrollo.

Por ejemplo, el informe del proyecto MOCHILA presenta un análisis integral sobre el estado actual de las iniciativas institucionales relacionadas con microcredenciales en 14 países de América Latina y el Caribe, provista por 52 instituciones de ES. El estudio refleja una convergencia regional hacia la digitalización de credenciales y el alineamiento con sectores de alta demanda profesional en los campos de tecnología, salud, educación y liderazgo. En la mayoría de los países, las iniciativas son aisladas, sin conexión con marcos de cualificaciones ni políticas nacionales, limitando su confiabilidad y portabilidad (MOCHILA, 2025).

Adicionalmente, la plataforma del proyecto MOCHILA permite verificar a febrero de 2026, la distribución geográfica de 66 iniciativas de microcredenciales en 16 países. Estas iniciativas se concentran en América del Sur (59,09%, 39 iniciativas); América del Norte, representada exclusivamente por México, con un 19,70% (13 iniciativas); Centroamérica con un 15,15% (10 iniciativas) y el Caribe un 6,06% (4 iniciativas). La plataforma aúna información sobre la modalidad (virtual, híbrida, presencial o no especificada); formato y reconocimiento ofrecido (microcredencial, insignia digital o certificado digital); tecnología habilitada (Blockchain, plataforma de insignias digitales como Open Badges y sistemas propios de gestión académica), entre otras estadísticas a las que puede accederse por país. Esta distribución geográfica desigual es en sí misma un indicador de inequidad, pues las subregiones con mayores brechas de acceso a la ES (Centroamérica y el Caribe), son las que presentan menor desarrollo de iniciativas de microcredenciales, lo que sugiere que, sin intervenciones deliberadas de política pública, la innovación educativa tiende a concentrarse donde ya existen mayores capacidades, profundizando las asimetrías regionales en lugar de reducir las.

Por otro lado, una arista diferente, pero también asociado a la equidad, es el de la “inflación de credenciales”. Si ocurre una proliferación desregulada de microcredenciales de calidad desigual, y los empleadores o la sociedad no logran distinguir entre certificaciones rigurosas y las que carecen de estándares mínimos, la confianza en estos instrumentos se erosionará, perjudicando especialmente a quienes más dependen de ellos como herramienta para la mejora de sus condiciones de vida.

Finalmente, tal vez uno de los desafíos futuros más relevantes es lograr que las microcredenciales convivan con las titulaciones oficiales que otorgan los grados académicos y títulos, pues a pesar de ser formaciones de menor duración, también pueden convertirse en alternativas muy atractivas para estudiantes y trabajadores, si acaso las microcredenciales pudieran ser acumulables hacia títulos, o tener equivalencias formales. Es muy difícil anticipar si es que la acumulación de microcredenciales, que permiten personalizar trayectorias de aprendizaje, puedan a la larga tener un valor cultural y social similar al de las titulaciones oficiales. En cualquier caso, es altamente relevante que sean las propias instituciones de ES las que implementen las microcredenciales, en colaboración con plataformas tecnológicas y organismos productivos, no sólo para que formen parte de esta innovación educativa, sino para que asuman un rol decididamente protagónico.

6. Conclusiones

Las microcredenciales se constituyen como una oportunidad para avanzar en la modernización de los modelos educativos tradicionales, así como para abrir a la ciudadanía los espacios y procesos formativos de las instituciones de ES. Pueden promover una formación más accesible en términos financieros, alineada con las demandas y requerimientos de los sectores empleadores y de la sociedad en general. Ya en 2016 existían investigaciones que señalaban que más de un 60% de las organizaciones y empleadores consideraban que las microcredenciales serían alternativas de certificaciones para el futuro (Fong et al., 2016). Sin resolver completamente si el concepto de microcredenciales en ese momento era similar al actual (Brown y Nic-Giolla, 2022), la valoración de este tipo de certificaciones radicaba, entre otros motivos, en que completar satisfactoriamente una microcredencial permite a los aprendientes documentar o certificar las habilidades y competencias adquiridas, pudiendo demostrar y compartir esa certificación con sus académicos, autoridades educativas, organizaciones o empleadores.

Sin embargo, su integración exitosa requiere un enfoque estratégico que incluya el establecimiento de estándares de calidad, la implementación de tecnologías seguras y eficientes, y la colaboración entre instituciones educativas, empleadores y los gobiernos. A medida que se va concretando ese futuro dinámico y conectado que se anticipaba hace cinco o diez años, resulta fundamental comprender que, pese a los reparos y desafíos que puedan surgir, es urgente desarrollar maneras en que las instituciones de ES puedan responder a los requerimientos externos. En este sentido, las microcredenciales se deben implementar de manera que complementen y enriquezcan las titulaciones tradicionales, sin reemplazarlas, al tiempo que las instituciones continúan avanzando en la calidad de su investigación y formación de profesionales.

Las microcredenciales representan una oportunidad para innovar en la ES, donde las instituciones pueden adoptar enfoques flexibles, garantizar la calidad y transparencia de las credenciales, y colaborar estrechamente con el entorno para responder a los requerimientos de la sociedad. Su verdadero valor no se medirá únicamente por su volumen o atributos cuantitativos, sino por su capacidad de incluir a quienes históricamente han quedado fuera de la ES. Para que esto ocurra, es necesario que su implementación se acompañe de políticas de inclusión digital, mecanismos robustos de aseguramiento de la calidad, marcos regulatorios que reconozcan su valor, y un compromiso decidido de las instituciones de ES por abrir sus puertas a la diversidad de perfiles que conforman la sociedad.

Adicionalmente, la brecha digital no se agota solo mejorando el acceso y la conectividad, dado que persisten desigualdades en las competencias para utilizar y beneficiarse de los entornos digitales (van Dijk, 2020). Esto restringe las oportunidades de las personas para aprovechar las microcredenciales, gestionar su aprendizaje de forma autónoma y traducir las certificaciones obtenidas en mejoras concretas de desarrollo. Para combatir esta situación, se requiere que tanto las innovaciones curriculares como las políticas de mayor alcance, consideren como base procesos de alfabetización para estudiantado diverso o no tradicional.

Finalmente, el análisis desarrollado en este artículo revela que en América Latina y el Caribe coexisten desigualdades estructurales y resultados educativos discretos, con unos marcos regulatorios fragmentados, iniciativas institucionales aisladas y brechas digitales pronunciadas. Si bien este escenario podría parecer negativo para las innovaciones curriculares, en realidad constituyen un punto de partida fundamental para justificar y orientar el diseño de políticas públicas en la materia. El desafío de América Latina y el Caribe es construir un ecosistema de microcredenciales que no reproduzca las desigualdades existentes, sino que contribuya activamente a superarlas. Para ello, la equidad debe ser principio y prioridad de diseño, desde la concepción de cada microcredencial hasta los mecanismos de acceso, financiamiento, acreditación y reconocimiento laboral.

Referencias

- Adrogué, C., y García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Páginas De Educación*, 14(2), 28–51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2507>
- ANECA. (2022). *Medidas para impulsar las microcredenciales como fórmula de aprendizaje permanente, innovadora, inclusiva e interconectada*. Documento marco. <https://go.oei.int/syxfp9f>
- Abramovich, S. (2016). Understanding digital badges in higher education through assessment. *On the Horizon*, vol. 24(1), 126–131. <https://doi.org/10.1108/OTH-08-2015-0044>.
- Alenezi, M., Akour, M. y Alfawzan, L. (2024). Desarrollo de estrategias de microcredenciales para mejorar la empleabilidad: Perspectivas de empleadores y estudiantes. *Ciencias de la Educación*, 14(12), 1307. <https://doi.org/10.3390/educsci14121307>
- Aveleyra, R., Enriz, N., García Palacios, M., y Hecht, A. C. (2023). *Informe regional: Educación superior en América Latina*. CLACSO. <https://go.oei.int/pztlmvzl>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2025). *Educación superior en América Latina: ¿Cuántos asisten y cuántos terminan?* (CIMA Brief 30). <https://go.oei.int/yspmxuft>
- Brown, M., y Nic-Giolla-Mhichil, M. (2022). Unboxing micro-credentials: an inside, upside and downside view. *Culture and Education*, 34(4), 938-973. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2102293>
- Business Council of Australia. (2018). *Future-proof: Australia's future post-secondary education and skills system*. <https://go.oei.int/s5ajuv6u>
- CEPAL. (2024). *Observatorio de Desarrollo Digital*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://desarrollodigital.cepal.org/es>
- Chakroun, B., y Keevy, J. (2018). Digital credentialing: Implications for the recognition of learning across borders. <https://go.oei.int/bch79bj5>
- Chiroleu, A. (2014). Alcances de la democratización universitaria en América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 65(1), 1–14. <https://doi.org/10.35362/rie651328>
- Choy, S. (2002). *Nontraditional Undergraduates Report*. National center for education statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf>
- Chubb, J. E., y Moe, T. M. (2012, May 30). Chubb and Moe: Higher educations' online revolution. *The Wall Street Journal*. <https://go.oei.int/sea2yf85>
- Commonwealth of Australia. (2020). Addendum no. 3 to AQF Second edition January 2013 additional AQF qualification: Undergraduate certificate. <https://go.oei.int/rxzvqhwi>
- Commonwealth of Learning. 2019. *Designing and implementing micro-credentials: a guide for practitioners*. Ed. Darien Rossiter y Belinda Tynan, RMIT University, Melbourne, Australia. <https://go.oei.int/uc9ww78e>.

- Consejo de la Unión Europea. (2022). *Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a un enfoque europeo de las microcredenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad*. <https://go.oei.int/jykikuph>
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (Fourth edi). Pearson Education.
- Díaz, E. E.(2025). Modelos de gobernanza universitaria para microcredenciales: desafíos normativos e institucionales en Europa y América Latina. *Journal of the Academy* (13), 67-92. <https://doi.org/10.47058/joa13.5>
- Fishman, B., Teasley, S., Cederquist, S. (2018). *Micro-Credentials as Evidence for College Readiness*. Michigan: Regents of the University of Michigan. <https://go.oei.int/siseo9b3>
- Fitzgerald, H. E., K. Bruns, S. T. Sonka, A. Furco, and L. Swanson. 2016. The Centrality of Engagement in Higher Education: Reflections and Future Directions. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* 20 (1): 245. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1271/1268>
- Fong, J., Janzow, P., y Peck, D. K. (2016). "Demographic shifts in educational demand and the rise of alternative credentials. <https://go.oei.int/1knutqiu>
- García de Fanelli, A. (2019). El financiamiento de la educación superior en América Latina: tendencias e instrumentos de política. *Propuesta Educativa*, 28(52), 111–126. <https://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n52/n52a10.pdf>
- Ghasia, M., Machumu, H. y Smet, E. (2019). Micro-credenciales en instituciones de educación superior: un estudio exploratorio de su lugar en Tanzania. *Revista Internacional de Educación y Desarrollo utilizando las TIC*, 15 (1). Campus abierto, Universidad de las Indias Occidentales, Indias Occidentales. <https://www.learntechlib.org/p/209746/> .
- Government of Ontario. (2020). A path forward for advanced education, research and science in Ontario [Press release], Government of Ontario. <https://go.oei.int/hqebk6cz>
- Gutovic, V., y Xia, T. (2025). *Mapeo de microcredenciales en América Latina y el Caribe: hacia un marco común*. UNESCO IESALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393794_spa_locale=en
- Horton, A. P. (2020). Could micro-credentials compete with traditional degrees?. The Future of Work, BBC. <https://go.oei.int/orf4relg>
- Hunt, T., Carter, R., Zhang, L., y Yang, S. (2020). Micro-credentials: The potential of personalized professional development. *Development y Learning in Organizations*, 34(2), 33. <https://doi.org/10.1108/DLO-09-2019-0215>
- Ifenthaler, D., Bellin-Mularski, N., y Mah, D.-K. (Eds.). (2016). *Foundation of digital badges and micro-credentials: Demonstrating and recognizing knowledge and competencies*. Springer.
- Kato, S., Galán-Muros, y Weko, T. (2020). The emergence of alternative credentials. <https://dx.doi.org/10.1787/b741f39e-en>
- Keengwe, J. (2021). *Handbook of Research on Innovations in Non-Traditional Educational Practices* (J. Keengwe (ed.)). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4360-3>
- Keevy, J., y Chakroun, B. (2019). Beyond qualifications as we know them today: Digital credentials and interoperability. In E. CEDEFOP, UNESCO (Ed.), *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019*, Volume I: *Thematic chapters*. European Training Foundation, pp. 26–33. https://www.cedefop.europa.eu/files/2224_en_0.pdf
- Konings, L. (2019). EMC launches common microcredential framework [Press release] European Commission. <https://go.oei.int/uewlzp2>
- Mateo-Berganza, M. M., Lim, J. R., Cardenas-Navia, I., y Elzey, K. (2022). *Un mundo en transformación: de las titulaciones tradicionales a las credenciales alternativas basadas en habilidades*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0004299>
- New Zealand Qualifications Authority. (2018). Micro-credentials system launched. In News. Government of New Zealand. <https://go.oei.int/1bqwnz1r>

- Organización de Estados Iberoamericanos (2024). *Panorama de las Microcredenciales en Educación Superior de Iberoamérica*. <https://go.oei.int/wwkIoud8>
- Pichette, J., y Rizk, J. (2020). Micro mania: Making sense of microcredentials in Ontario. Higher Education Quality Council of Ontario. <https://go.oei.int/hmkvdxod>
- Proyecto Mochila (2025). Informe: Estado del arte de las iniciativas existentes en relación con la utilización de microcredenciales en LAC. <https://go.oei.int/it63ooow0>
- Reay, D., Davies, J., David, M., y Ball, S. J. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, 35(4), 855-874. <https://doi.org/10.1177/0038038501035004004>
- Rottmann, A. K., y Duggan, M. H. (2021). *Micro-Credentials in Higher Education*. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4360-3.ch011>
- Shapiro, H., Andersen, T., y Nadergaard, K. (2020). *A european approach to micro-credentials final report*. <https://go.oei.int/pshxivri>
- Slaughter, S., y Leslie, L. L. (2007). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. John Hopkins University Press.
- State University of New York. (2020). Micro-credentials at SUNY. State University of New York. <https://system.suny.edu/academic-affairs/microcredentials/>
- Tarabini, A., y Ingram, N. (2018). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Taylor and Francis AS. <https://doi.org/10.4324/9781315102368>
- UNESCO. (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa
- UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- UNESCO- IESALC. (2021). *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IESALC). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529>
- van Dijk, J. (2020). *The Digital Divide*. Polity Press. https://www.researchgate.net/publication/336775102_The_Digital_Divide
- Wheelahan, L., y Moodie, G. (2021). Analysing micro-credentials in higher education: a Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 212-228. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887358>
- World Economic Forum, y Boston Consulting Group. (2015). *New vision for education – unlocking the potential of technology*. World Economic Forum. <https://go.oei.int/z8mwpwwl>
- World Economic Forum. (2020). *Jobs of tomorrow: Mapping opportunity in the New Economy*. World Economic Forum. <https://go.oei.int/gzfs06e7>
- World Economic Forum. (2025). *Future of Jobs Report*. <https://go.oei.int/4thb58xt>

Cómo citar en APA:

Gedda Muñoz, R. y Berríos, M. (2026). Hacia una educación superior más inclusiva: microcredenciales, equidad y brecha digital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 101(1), 37-56. <https://doi.org/10.35362/rie10117355>