

El lugar de las microcredenciales en la educación superior: entre la expansión desordenada y la construcción de ecosistemas articulados

O lugar das microcredenciais na educação superior: entre a expansão desordenada e a construção de ecossistemas articulados

The place of micro-credentials in higher education: between disorderly expansion and the construction of articulated ecosystems

Monica Marquina  <https://orcid.org/0000-0001-5828-186X>

Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref), Argentina

Resumen. El artículo analiza la expansión de las microcredenciales en la educación superior y examina las condiciones necesarias para su incorporación en ecosistemas articulados, transparentes y socialmente confiables. A partir de una revisión crítica de literatura académica, documentos de política, informes y estudios recientes, el trabajo ordena un campo todavía emergente y heterogéneo. El análisis se organiza en torno a las ambigüedades de la categoría de microcredencial, las razones de su auge reciente, las críticas recurrentes, la diversificación de actores y roles, las alternativas regulatorias y los componentes necesarios para construir un marco de referencia común. El artículo sostiene que el valor de las microcredenciales no depende sólo de su expansión ni de acordar una definición común, sino de su articulación con sistemas de créditos, marcos de cualificaciones, dispositivos de aseguramiento de la calidad, infraestructuras de verificabilidad y políticas institucionales de reconocimiento. Se concluye que su potencial para ampliar oportunidades formativas requiere marcos de referencia públicos y flexibles, criterios académicos consistentes y una gobernanza orientada al bien público.

Palabras clave: microcredenciales; educación superior; aseguramiento de la calidad; gobernanza; trayectorias formativas flexibles.

Resumo. O artigo analisa a expansão recente das microcredenciais na educação superior e sustenta que seu crescimento, longe de ter produzido um campo ordenado, configurou um cenário disperso, com múltiplos atores, funções sobrepostas e marcos de referência ainda insuficientes. A partir de uma revisão crítica do debate atual, identificam-se as principais razões de sua expansão, vinculadas a trajetórias formativas mais dinâmicas, demandas de atualização permanente, novos perfis de estudantes e uma lacuna crescente entre os formatos tradicionais da educação superior e as transformações do mundo social e produtivo. O trabalho examina, além disso, as ambiguidades conceituais e funcionais que atravessam as microcredenciais, bem como as críticas mais recorrentes em torno de sua qualidade, de sua relação com o mercado, da possível fragmentação do conhecimento e de sua articulação com percursos formativos mais longos. Com base nisso, propõe deslocar a discussão da mera proliferação da oferta para a construção de um ecossistema articulado, transparente e governável. Nessa direção, destacam-se como componentes centrais a articulação com sistemas de créditos e marcos de qualificações, a garantia da qualidade, a verificabilidade, o papel das instituições de educação superior e a definição de responsabilidades diferenciadas entre níveis e atores.

Palavras-chave: microcredenciais; educação superior; garantia da qualidade; governança; trajetórias formativas flexíveis.

Abstract. The article analyses the recent expansion of micro-credentials in higher education and argues that their growth, rather than producing an ordered field, has generated a fragmented landscape characterised by multiple actors, overlapping functions and still insufficient frameworks of reference. Drawing on a critical review of the current debate, it identifies the main reasons for their rise, linked to more dynamic learning pathways, demands for continuous upskilling, new student profiles and a widening gap between traditional higher education formats and transformations in the social and productive world. The article also examines the conceptual and functional ambiguities surrounding micro-credentials, as well as the most recurrent criticisms concerning their quality, their relationship with the market, the possible fragmentation of knowledge and their articulation with broader qualifications. On this basis, it proposes shifting the discussion from the mere proliferation of offerings towards the construction of an articulated, transparent and governable ecosystem. In this direction, it highlights as central components the articulation with credit systems and qualifications frameworks, quality assurance, verifiability, the role of higher education institutions and the definition of differentiated responsibilities across levels and actors.

Palavras-chave: microcredenciais; educação superior; garantia da qualidade; governança; trajetórias formativas flexíveis.

1. Introducción

En los últimos años, las microcredenciales se consolidaron como uno de los temas más dinámicos del debate sobre el presente y el futuro de la educación superior. Su expansión expresa transformaciones más amplias en las trayectorias de formación, en las relaciones entre educación y trabajo, en la demanda de actualización permanente y en las formas de reconocimiento de aprendizajes adquiridos en contextos cada vez más diversos. En este escenario, gobiernos, instituciones de educación superior, empresas, plataformas digitales, organismos internacionales, cámaras, sindicatos y otros actores comenzaron a promover, ofrecer, regular o validar microcredenciales, especialmente en un contexto atravesado por la digitalización, la flexibilización de los recorridos educativos y la necesidad de responder con mayor rapidez a nuevas demandas sociales y productivas.

El crecimiento de las microcredenciales, sin embargo, no ha venido acompañado de un desarrollo equivalente en términos de claridad conceptual, articulación institucional y definición de responsabilidades. Aunque existen definiciones de referencia cada vez más compartidas (UNESCO, 2022a; Gutović y Xia, 2025), buena parte del debate permanece atravesado por ambigüedades. Algunas remiten al propio objeto que se acredita, ya que bajo la denominación de microcredenciales suelen incluirse cursos breves, certificaciones de competencias, módulos de programas más amplios, experiencias de educación continua o insignias digitales con diferentes funciones. Otras se vinculan con sus finalidades, oscilantes entre la actualización laboral inmediata, el aprendizaje a lo largo de la vida, el desarrollo personal y social, y el reconocimiento de aprendizajes previos. También persisten dudas sobre su valor autónomo, su eventual acumulabilidad y sus posibilidades reales de articulación con titulaciones de mayor duración.

Estas ambigüedades inciden en la confianza pública, en la interpretación que realizan estudiantes y empleadores, y en las posibilidades de reconocimiento por parte de instituciones, agencias y sistemas educativos. Una microcredencial puede nombrar experiencias formativas muy disímiles en alcance, exigencia, evaluación, carga de trabajo, nivel de formación y valor académico o profesional. La misma denominación puede designar, por lo tanto, propuestas que responden a lógicas pedagógicas, tecnológicas e institucionales diferentes. Allí reside una parte importante del problema actual: la expansión de la oferta avanza con mayor rapidez que los marcos conceptuales, regulatorios y organizacionales capaces de hacerla legible, comparable y confiable.

Además, el debate sobre microcredenciales permite observar tensiones contemporáneas más amplias de la educación superior. En ellas se cruzan la flexibilización de trayectorias y el riesgo de fragmentación, la innovación institucional y la necesidad de regulación, la diversificación de proveedores y la garantía de calidad, la respuesta a demandas emergentes y la construcción de sentidos formativos de mayor alcance. Desde este ángulo, resulta crucial clarificar qué lugar ocupan en procesos más amplios de reconfiguración de la educación superior y bajo qué condiciones pueden contribuir a trayectorias de formación más flexibles, transparentes y socialmente relevantes.

El objetivo de este artículo es analizar críticamente la expansión de las microcredenciales en educación superior, identificando las principales ambigüedades conceptuales, funcionales e institucionales que atraviesan el debate, y examinando

las condiciones para su incorporación en ecosistemas articulados. Con ese propósito, el trabajo ordena la discusión en torno a un conjunto de dimensiones que permiten articular diagnóstico y proyección. Luego de explicitar los criterios de selección y análisis del corpus, se abordan las ambigüedades de la categoría de microcredencial, las razones de su auge reciente, las críticas recurrentes, la diversificación de actores y roles, las alternativas regulatorias y los componentes necesarios para construir un marco de referencia común.

2. Criterios para ordenar un campo en construcción

El análisis que se presenta en este artículo se apoya en una revisión crítica de literatura académica, documentos de política, estudios recientes e informes técnicos y sectoriales sobre microcredenciales en educación superior. La opción por una revisión crítica responde al carácter todavía emergente, dinámico y heterogéneo del campo. Más que reconstruir exhaustivamente toda la producción disponible, el propósito es identificar los principales núcleos de discusión que organizan el debate actual, poner en relación aportes provenientes de distintos tipos de fuentes y examinar las tensiones que atraviesan la incorporación de las microcredenciales en sistemas de educación superior crecientemente diversificados.

El recorte adoptado reconoce el año 2022 como un punto de inflexión en la configuración internacional del debate, a partir de la publicación de documentos de referencia orientados a estabilizar definiciones, principios y criterios comunes, entre ellos la Recomendación del [Consejo de la Unión Europea \(2022\)](#) sobre microcredenciales y el documento de la de la [UNESCO \(2022a\)](#) sobre una definición compartida. Desde entonces, la discusión comenzó a desplazarse desde la novedad del formato hacia problemas de reconocimiento, calidad, portabilidad, articulación, verificabilidad digital y gobernanza. Por ese motivo, el corpus reúne principalmente documentos publicados desde 2022, sin excluir antecedentes previos relevantes para comprender la trayectoria de algunos debates.

La selección de fuentes respondió a cuatro criterios principales. En primer lugar, se incorporaron documentos producidos por organismos internacionales y regionales que han tenido incidencia en la definición conceptual y en la orientación de políticas sobre microcredenciales. En segundo lugar, se consideraron estudios y productos de proyectos internacionales en curso que permiten observar cómo esas orientaciones generales son apropiadas, discutidas o traducidas en diferentes contextos, especialmente en América Latina y el Caribe e Iberoamérica. En tercer lugar, se incluyeron artículos académicos y capítulos que problematizan el alcance de estos documentos, discuten sus supuestos o analizan los riesgos asociados a la expansión de credenciales breves, en particular en relación con la calidad, la fragmentación del saber, la subordinación a demandas de mercado y la articulación con trayectorias formativas más amplias. En cuarto lugar, se incorporaron informes técnicos y sectoriales producidos por plataformas y proveedores tecnológicos, como evidencia de discursos, usos y tendencias de adopción que circulan en el campo.

El análisis se organizó a partir de un conjunto de dimensiones que emergen de manera recurrente en ese corpus y que permiten ordenar un debate caracterizado por la superposición de sentidos, actores y expectativas. Estas dimensiones son:

a) las definiciones y ambigüedades conceptuales de las microcredenciales; b) las razones de su expansión reciente; c) la diversificación de actores y la superposición de roles; d) las críticas vinculadas con calidad, mercado, fragmentación y acumulabilidad; e) las formas de regulación; f) la articulación con sistemas de créditos, marcos de cualificaciones y sistemas de información; g) el aseguramiento de la calidad; h) la verificabilidad y seguridad digital; i) el papel de las instituciones de educación superior; y j) la distribución de responsabilidades entre niveles de gobernanza.

3. Definiciones, usos y ambigüedades de las microcredenciales

Los esfuerzos recientes por construir definiciones de referencia muestran que existe cierto acuerdo en torno a algunos rasgos mínimos de las microcredenciales. El documento de la [UNESCO \(2022a\)](#) las caracteriza como registros de logros de aprendizaje focalizados, basados en evaluación, respaldados por estándares transparentes y otorgados por proveedores confiables. La Recomendación del [Consejo de la Unión Europea \(2022\)](#) las vincula con resultados de aprendizaje obtenidos a partir de experiencias formativas de menor volumen, evaluadas con criterios explícitos, documentadas de manera verificable y potencialmente utilizables de forma autónoma o combinada con otras credenciales. En América Latina y el Caribe, el mapeo regional de [Gutović y Xia \(2025\)](#) retoma esos elementos y destaca su duración variable, su posible desarrollo en modalidades presenciales, híbridas o digitales, su vinculación con el aseguramiento de la calidad y su capacidad eventual para complementar otras credenciales o integrarse en trayectorias más amplias.

Este consenso mínimo convive con diferencias importantes en los usos institucionales, políticos y sociales del término. La primera ambigüedad remite al objeto mismo que se acredita. En algunos documentos y trabajos, las microcredenciales aparecen asociadas a aprendizajes acotados, focalizados y evaluables ([Oliver, 2019](#); [UNESCO 2022a](#); [Consejo de la Unión Europea, 2022](#); [Martin y van der Hijden, 2023](#)). En otros contextos, especialmente en materiales vinculados con proveedores tecnológicos y plataformas de certificación, el término se utiliza para hacer referencia a cursos breves, módulos de programas más amplios, certificaciones de competencias, propuestas de educación continua, capacitaciones laborales o insignias digitales ([Acreditta, 2025](#)). La dificultad surge cuando estas experiencias se presentan bajo una misma denominación sin explicitar con suficiente claridad su enfoque pedagógico, los resultados de aprendizaje esperados, la carga de trabajo requerida, el nivel de formación involucrado, la modalidad de evaluación y las condiciones de aseguramiento de la calidad. En esas circunstancias, denominaciones semejantes pueden designar experiencias muy distintas en términos de exigencia, profundidad, alcance y valor académico o profesional.

Una segunda ambigüedad se vincula con la finalidad atribuida a las microcredenciales. Buena parte del discurso que impulsó su expansión, especialmente en Europa, las asocia con la empleabilidad, la actualización laboral, la reconversión profesional y la respuesta rápida a demandas cambiantes del mundo del trabajo. Esta orientación aparece con fuerza en los debates sobre credenciales alternativas, especialmente en sectores atravesados por transformaciones tecnológicas aceleradas ([Kato et al., 2020](#); [OEI, 2024](#)). Sin embargo, los documentos internacionales y varios trabajos recientes también las vinculan con propósitos más amplios, entre ellos el aprendizaje a lo largo

de la vida, el desarrollo personal, social y cultural, el reconocimiento de aprendizajes adquiridos en contextos no formales e informales, y la posibilidad de ampliar oportunidades de formación para públicos que no siempre encuentran respuestas adecuadas en las estructuras curriculares tradicionales (UNESCO 2022a; Martin y van der Hijden, 2023; Marquina, 2025). La tensión entre una lectura centrada en la actualización laboral inmediata y otra más amplia, vinculada con trayectorias formativas diversas, incide en el modo en que se diseñan, evalúan y reconocen estas credenciales.

Una tercera zona de ambigüedad concierne a la relación entre microcredencial, credencial digital e insignia digital. En el debate actual, estos términos suelen aparecer próximos, aunque remiten a dimensiones diferentes. La microcredencial refiere a una experiencia formativa y a la certificación de determinados resultados de aprendizaje. La credencial digital alude al modo en que esa certificación se representa, almacena, comparte y verifica en entornos digitales. La insignia digital constituye una forma particular de representación visual y tecnológica de un logro, generalmente asociada a metadatos, códigos de verificación y circulación en plataformas. Esta distinción resulta relevante porque la verificabilidad digital fortalece la circulación y autenticidad de la credencial, pero no reemplaza los criterios pedagógicos, curriculares y de calidad que sostienen el valor de la experiencia formativa (ETF, 2022; Gaitán y Borja, 2025).

Una cuarta ambigüedad se refiere al valor de las microcredenciales y a sus posibles usos posteriores. Algunos enfoques destacan su valor autónomo, en tanto permiten certificar aprendizajes específicos con sentido propio (Tecnológico de Monterrey, 2022). Otros enfatizan su potencial acumulable y articulable, especialmente cuando pueden combinarse con otras microcredenciales o reconocerse como parte de programas de mayor duración (Consejo de la Unión Europea, 2022; UNESCO, 2022a). También existen propuestas que las conciben como instrumentos para facilitar el reconocimiento de aprendizajes previos, la movilidad entre instituciones o la construcción de trayectorias más flexibles (Consejo de la Unión Europea, 2022; ENQA, 2023; Martin y van der Hijden, 2023). Estas posibilidades no se derivan automáticamente del formato. La acumulabilidad y el reconocimiento en programas más amplios requieren condiciones institucionales y sistémicas previamente definidas, entre ellas criterios curriculares, referencias a niveles de cualificación, asignación de créditos, reglas de reconocimiento y sistemas de información capaces de hacer visible y verificable lo aprendido.

Una quinta ambigüedad, vinculada con las anteriores, deriva del desarrollo relativamente desacoplado de las microcredenciales respecto de otras infraestructuras de la educación superior. Con frecuencia, estas credenciales se diseñan y circulan sin una relación clara con sistemas de créditos académicos, marcos de cualificaciones, dispositivos de reconocimiento, registros interoperables o sistemas de aseguramiento de la calidad (ETF, 2022; Colus, 2024; Marquina, 2026). En esos casos, estudiantes, instituciones y empleadores deben interpretar credenciales heterogéneas con información incompleta sobre su nivel, volumen, exigencia, respaldo institucional y posibilidades de articulación. Una parte importante del desorden actual proviene de esa expansión en ausencia de marcos que permitan situarlas dentro de infraestructuras más amplias y socialmente confiables de formación superior.

Ordenar el debate exige construir criterios compartidos que permitan distinguir formatos, explicitar propósitos, hacer visible el valor de lo que se certifica y ubicar a las microcredenciales dentro de trayectorias articuladas y confiables.

4. El auge de las microcredenciales: actualización permanente, nuevos públicos y reconocimiento de aprendizajes

La expansión reciente de las microcredenciales en la educación superior se inscribe en transformaciones más amplias de las trayectorias formativas, del aprendizaje a lo largo de la vida y de las relaciones entre educación, trabajo y reconocimiento de saberes. Su crecimiento exponencial en los últimos años ([Cursera, 2024](#)) expresa la búsqueda de formatos capaces de responder a recorridos menos lineales, a demandas de actualización más frecuentes y a públicos cuyas necesidades no siempre encuentran lugar en estructuras curriculares diseñadas para trayectorias continuas, presenciales y relativamente homogéneas ([Martin y van der Hijden, 2023](#); [Marquina, 2025](#)).

Uno de los factores centrales de esta expansión es la diversificación de perfiles de quienes demandan educación superior. Las microcredenciales aparecen como una alternativa posible para personas adultas que requieren reingresar al sistema educativo, trabajadores que necesitan actualizar o profundizar saberes específicos, personas con discapacidades, adultos mayores, migrantes, grupos minoritarios y otros sectores que históricamente enfrentaron barreras de acceso, permanencia o reconocimiento. También adquieren relevancia para nuevas generaciones que combinan intereses formativos, laborales y personales en proyectos de vida menos asociados a una trayectoria educativa única y secuencial. En este marco, su valor potencial reside en ampliar oportunidades de formación certificada y en contribuir al reconocimiento de aprendizajes desarrollados en ámbitos formales, no formales e informales ([UNESCO 2022a](#); [Martin y van der Hijden, 2023](#); [Marquina, 2025](#)).

A este proceso se suma la transformación acelerada del mundo del trabajo. Los cambios tecnológicos, la aparición de nuevos sectores de actividad y la modificación permanente de ocupaciones y perfiles profesionales generan necesidades de actualización, reconversión y especialización que la oferta tradicional de educación superior no siempre logra atender con la rapidez y flexibilidad requeridas. La literatura sobre credenciales alternativas ha señalado que una parte de esta expansión responde a la búsqueda de mecanismos para reducir la brecha entre los programas ofrecidos por las instituciones de educación superior y las habilidades demandadas en determinados sectores productivos, en especial en contextos atravesados por procesos de *upskilling* y *reskilling* asociados a la digitalización ([Kato et al., 2020](#); [OEI, 2024](#)).

En América Latina, esta tensión adquiere características particulares. La brecha de habilidades se expresa tanto en la escasez de cualificaciones específicas para ciertos sectores como en el desajuste entre el aumento del logro educativo y estructuras ocupacionales que no siempre logran absorber ni aprovechar plenamente esa mayor formación ([Vargas y Carzoglio, 2017](#)). En ese escenario, las microcredenciales cobran visibilidad como una posible respuesta a demandas formativas focalizadas y oportunas, especialmente en áreas donde los requerimientos de conocimiento cambian con rapidez. La evidencia disponible indica, sin embargo, que estas credenciales se

han desarrollado principalmente como complemento de titulaciones y experiencias previas, antes que como sustituto de las cualificaciones formales de educación superior (Kato et al., 2020).

La relevancia de estos formatos excede la respuesta inmediata a necesidades laborales. Su expansión también se vincula con una concepción más amplia de la educación superior, asociada al aprendizaje a lo largo de la vida, a la posibilidad de ingresar, interrumpir y retomar procesos formativos en distintos momentos de la trayectoria personal y profesional, y a la construcción de alternativas más inclusivas para públicos heterogéneos. En esta dirección, la relación entre formación superior y mundo del trabajo puede pensarse junto con propósitos formativos más amplios, vinculados con la comprensión crítica del mundo, la participación social y la capacidad de actuar en contextos complejos (Ashwin et al., 2024).

El auge de las microcredenciales también se vincula con la creciente legitimidad de trayectorias de formación más abiertas, combinables y reanudables. En las agendas recientes sobre trayectos flexibles y de aprendizaje a lo largo de la vida, la posibilidad de reconocer aprendizajes parciales y articular experiencias diversas aparece como respuesta a recorridos educativos menos homogéneos que los presupuestos por las estructuras tradicionales de la educación superior (Kato et al., 2020; Martin y van der Hijden, 2023; Marquina, 2025). En ese marco, la expansión de las microcredenciales muestra los límites de las formas convencionales de organización de la educación superior, revela nuevas demandas de formación y, a la vez, abre nuevos interrogantes.

5. Las críticas recurrentes del debate actual

La expansión de las microcredenciales ha dado lugar a un conjunto de críticas que ocupan un lugar central en el debate reciente. Estas observaciones expresan preocupaciones acerca de los efectos que puede producir el crecimiento acelerado de ofertas breves en ausencia de marcos compartidos. La literatura analizada muestra que esas críticas se organizan, principalmente, en torno a la calidad de las ofertas, la fragmentación del saber, la subordinación a demandas de mercado, las expectativas sobredimensionadas sobre su acumulabilidad y las condiciones desiguales de acceso y reconocimiento (Oliver, 2019; Kato et al., 2020; UNESCO 2022a; ENQA, 2023; Gutović y Xia, 2025; Gaitán y Borja, 2025).

Una de las críticas más extendidas se refiere a la percepción de baja calidad. Dado que, en general, las microcredenciales no forman parte de titulaciones tradicionales fuertemente reguladas, persiste la sospecha de que puedan constituir propuestas de menor jerarquía académica, con exigencias reducidas, evaluaciones débiles o promesas formativas sobredimensionadas. Esta preocupación adquiere mayor relevancia en contextos donde los sistemas nacionales o institucionales de aseguramiento de la calidad están ausentes, poco adaptados a formatos breves o insuficientemente articulados con nuevos proveedores. Por esa razón, diversos documentos han puesto el acento en la necesidad de explicitar la información básica de la oferta, los criterios de evaluación y los procedimientos proporcionales de aseguramiento de la calidad (UNESCO 2022a; Consejo de la Unión Europea, 2022; ENQA, 2023; Schoerg et al., 2024).

Otra crítica recurrente apunta al riesgo de fragmentación del saber. Las microcredenciales podrían favorecer recorridos dispersos, guiados por intereses puntuales o demandas inmediatas, sin garantizar procesos de formación con integración conceptual, progresión curricular y sentido formativo más amplio. Esta objeción adquiere fuerza cuando se las contrasta con carreras de mayor duración, en las que suele haber condiciones más estables para articular formación básica, saberes especializados, capacidades transversales y pensamiento crítico (Martiny van der Hijden, 2023; Gaitán y Borja, 2025). La literatura reciente permite matizar esa preocupación. La fragmentación no deriva únicamente del carácter breve de las microcredenciales, sino de su acumulación desordenada, de su desvinculación respecto de trayectorias más amplias y de la ausencia de orientación para quienes las cursan (Marquina, 2025).

También es frecuente la crítica según la cual las microcredenciales estarían subordinadas a lógicas de mercado y a demandas de corto plazo del empleo. Esta observación se vincula con discursos centrados en empleabilidad, especialmente cuando las credenciales breves se presentan como respuestas rápidas a brechas de habilidades o necesidades sectoriales emergentes (Kato et al., 2020; OEI, 2024). El riesgo consiste en reducir la educación superior a la certificación de competencias inmediatamente utilizables de corta vigencia, desplazando propósitos vinculados con la formación integral, la ciudadanía y la comprensión crítica del mundo (Ashwin et al., 2024).

Una cuarta crítica se vincula con las expectativas sobredimensionadas que a veces acompañan a estos formatos. En algunos discursos, las microcredenciales son presentadas como alternativas capaces de responder a las nuevas demandas de formación con mayor eficacia que las titulaciones tradicionales. En otros, son concebidas como unidades naturalmente acumulables que podrían combinarse hasta conformar credenciales mayores. Ambas lecturas simplifican el problema. Las microcredenciales pueden tener valor autónomo y, en determinados diseños, contribuir a trayectorias más amplias. Sin embargo, su acumulabilidad depende de una serie de aspectos curriculares, institucionales y sistémicos previamente establecidos, que permitan documentar y verificar los aprendizajes y las condiciones de su adquisición (Consejo de la Unión Europea, 2022; ENQA, 2023; ETF, 2022).

Finalmente, una parte de las críticas se relaciona con las desigualdades que pueden acompañar su expansión. Aunque las microcredenciales suelen presentarse como instrumentos de democratización del acceso y de ampliación de oportunidades, la evidencia sobre credenciales alternativas muestra que quienes más participan en estas ofertas tienden a contar, con frecuencia, con trayectorias educativas previas más consolidadas (Kato et al., 2020). En contextos de información heterogénea, financiamiento desigual y reconocimiento incierto, el valor de estas credenciales puede ser más fácilmente interpretado y capitalizado por quienes disponen de mayores recursos educativos, económicos e institucionales. La promesa de inclusión requiere, por lo tanto, condiciones de orientación, accesibilidad, financiamiento, calidad y reconocimiento que no siempre acompañan el crecimiento inicial de la oferta (Gutović y Xia, 2025).

6. Un campo de actores con funciones superpuestas

La expansión de las microcredenciales modifica el campo de actores que intervienen en la producción, certificación, circulación y reconocimiento de saberes. Universidades, otras instituciones de educación superior, empresas, cámaras, sindicatos, organizaciones sociales, plataformas digitales, proveedores tecnológicos, organismos internacionales, agencias de aseguramiento de la calidad y gobiernos participan, de diferentes maneras, en el diseño, la oferta, la evaluación, la certificación, la regulación, la validación o la intermediación de estas propuestas. Esta diversidad explica parte del dinamismo del campo, pero también vuelve más visible la dificultad de identificar responsabilidades, jerarquizar criterios y reconocer con claridad el valor de lo certificado (UNESCO, 2022a; Gutović y Xia, 2025; OEI, 2024).

La pluralidad de actores adquiere un carácter problemático cuando las funciones que cada uno cumple no están suficientemente diferenciadas. Los documentos de referencia insisten en la necesidad de que estas credenciales ofrezcan información clara sobre su contenido, respaldo, evaluación y posibilidades de reconocimiento (UNESCO 2022a; Consejo de la Unión Europea, 2022; ETF, 2022; ENQA, 2023). Esa insistencia revela, precisamente, que en el campo actual se superponen tareas de identificación de demandas formativas, diseño curricular, provisión de contenidos, evaluación de aprendizajes, certificación, emisión digital, registro, verificación, aseguramiento de la calidad, reconocimiento y regulación.

Las plataformas digitales ocupan un lugar visible en esta configuración. Pueden ampliar el acceso, ordenar la circulación de ofertas, gestionar experiencias formativas o emitir credenciales digitales. Su aporte resulta relevante para la visibilidad, escalabilidad y trazabilidad de las propuestas, aunque conviene distinguir esa intermediación tecnológica de las decisiones pedagógicas y académicas que sostienen el valor de lo certificado. Estas capacidades fortalecen la circulación de una credencial, pero no definen por sí mismas la consistencia de la experiencia formativa (ETF, 2022; Colus, 2024; Gaitán y Borja, 2025).

Las empresas, cámaras, sindicatos y organizaciones sociales también intervienen de manera creciente, sobre todo en la identificación de necesidades de formación, la actualización de perfiles ocupacionales y el codiseño de propuestas vinculadas con sectores específicos. Su participación permite aproximar la oferta formativa a cambios tecnológicos, productivos o sociales que las estructuras curriculares tradicionales suelen procesar con mayor lentitud. Al mismo tiempo, los debates sobre credenciales alternativas muestran que la relación con el mundo del trabajo puede adquirir sentidos diferentes, desde la actualización profesional y la reconversión laboral hasta la subordinación de la formación a demandas inmediatas de empleabilidad (Kato et al., 2020; OEI, 2024). Por ello, el lugar de estos actores requiere ser comprendido dentro de un entramado más amplio, capaz de articular pertinencia sectorial con criterios formativos, académicos y públicos de mayor alcance.

Los gobiernos, organismos internacionales y agencias de aseguramiento de la calidad intervienen desde otro plano. En los últimos años, distintos documentos de referencia han contribuido a estabilizar definiciones, principios de transparencia, criterios de calidad, condiciones de portabilidad y orientaciones para el reconocimiento de microcredenciales (Consejo de la Unión Europea, 2022; UNESCO 2022a; ENQA,

2023). Estos actores no sólo producen marcos normativos o técnicos; también inciden en la construcción de lenguajes comunes y en la posibilidad de que credenciales emitidas por proveedores diversos resulten comparables, verificables y socialmente confiables. La experiencia comparada muestra, sin embargo, que esos marcos se traducen de manera desigual según las capacidades regulatorias, institucionales y tecnológicas de cada sistema (OEI, 2024; Gutović y Xia, 2025).

Las instituciones de educación superior ocupan una posición singular en este campo. El mapeo regional de América Latina y el Caribe muestra que continúan siendo proveedoras relevantes de contenido y certificación, aun cuando desarrollan microcredenciales en colaboración con plataformas u otros actores del ecosistema (Gutović y Xia, 2025). Su especificidad reside en las capacidades acumuladas para diseñar experiencias formativas, evaluar aprendizajes, articular propuestas con trayectorias curriculares más amplias, sostener mecanismos internos de aseguramiento de la calidad y vincular la certificación de aprendizajes específicos con horizontes formativos de mayor densidad. Esta posición no elimina la participación de otros actores, pero permite comprender por qué las instituciones de educación superior siguen ocupando un lugar estratégico en la validación académica, el reconocimiento y la integración de las microcredenciales en recorridos formativos más amplios (ENQA, 2023; Schoerg et al., 2024; Ashwin et al., 2024; Marquina, 2025).

El campo que se configura no responde a un único proveedor, autoridad o lógica de validación. Las microcredenciales se desarrollan en un entramado de actores con capacidades parciales y funciones frecuentemente superpuestas. Esa configuración explica a la vez, parte de su dinamismo y de su opacidad.

7. La cuestión regulatoria: innovación, transparencia y confianza pública

El análisis del auge de las microcredenciales, de las críticas que acompañan su expansión y del campo de actores que intervienen en su desarrollo conduce a la pregunta por el tipo de regulación que requiere un espacio formativo caracterizado por innovación, diversidad de proveedores, circulación transnacional, asimetrías de información y reconocimiento todavía incierto. El debate suele oscilar entre la confianza en la capacidad del mercado para ordenar la oferta mediante competencia, reputación y elección individual, y la búsqueda de marcos normativos más cerrados. Ambas respuestas presentan límites frente a un campo tan dinámico y heterogéneo (Gutović y Xia, 2025; OEI, 2024).

La ausencia de regulación o de marcos compartidos puede favorecer la proliferación de ofertas poco comparables, la opacidad de la información disponible y el debilitamiento de la confianza pública. Una regulación excesivamente rígida también puede resultar problemática cuando traslada de manera lineal categorías pensadas para titulaciones largas a formatos breves, modulares y cambiantes. El desafío regulatorio consiste en construir condiciones de inteligibilidad, reconocimiento y confianza que permitan ordenar el campo sin bloquear la innovación ni desconocer la diversidad de finalidades, públicos y modalidades que caracterizan a estas credenciales.

Desde esta perspectiva, la regulación de las microcredenciales puede entenderse como un problema de gobernanza antes que como una cuestión estrictamente normativa. Un marco de referencia para las microcredenciales implica definir información mínima, establecer criterios de calidad y reconocimiento, y producir referencias comunes para actores que intervienen desde posiciones muy diferentes. El documento de [UNESCO \(2022a\)](#), la Recomendación del [Consejo de la Unión Europea \(2022\)](#), los lineamientos de [ENQA \(2023\)](#) y las guías de [ETF \(2023\)](#) coinciden en destacar la importancia de resultados de aprendizaje explícitos, carga de trabajo, evaluación, aseguramiento de la calidad, transparencia, portabilidad y reconocimiento como componentes centrales de ese ordenamiento.

La experiencia comparada muestra que ese marco puede adoptar formas diversas. En Europa, la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2022 estableció una orientación común que no sustituyó las decisiones nacionales e institucionales, pero ofreció un lenguaje compartido para ordenar políticas y prácticas. En Iberoamérica, experiencias como España y Portugal ([OEI, 2024](#)) muestran distintas formas de vincular esta agenda con financiamiento público, plataformas digitales, programas de recualificación y reglamentos institucionales asociados a créditos ECTS y niveles de cualificación. En América Latina y el Caribe, el panorama resulta más heterogéneo, con países que avanzan en regulaciones más integrales, experiencias apoyadas en guías técnicas o pilotos, y otros contextos en donde predominan desarrollos institucionales con baja articulación sistémica ([Proyecto MOCHILA, 2025](#); [Gutović y Xia, 2025](#)).

En este escenario, el nivel estatal conserva un papel estratégico en la construcción de condiciones públicas de transparencia, equidad y reconocimiento. La definición de criterios mínimos de información, la articulación con sistemas de créditos y marcos de cualificaciones, la disponibilidad de registros o sistemas interoperables, y la protección de los destinatarios frente a ofertas poco claras requieren algún grado de orientación pública. Esa intervención no implica que el Estado deba concentrar todas las decisiones sobre diseño, implementación o certificación de microcredenciales. La especificidad del campo exige combinar lineamientos generales con márgenes de adaptación institucional, participación de agencias de calidad, capacidades tecnológicas, diálogo con sectores sociales y productivos, y criterios académicos capaces de preservar el sentido formativo de las propuestas.

La pregunta regulatoria, por lo tanto, no se limita a determinar cuánta intervención pública resulta necesaria. También exige precisar qué aspectos deben ser regulados, con qué instrumentos y con qué grados de flexibilidad para acompañar formatos que todavía se encuentran en construcción. Esta cuestión resulta especialmente visible en debates recientes orientados a pensar marcos regulatorios para microcredenciales en América Latina, donde la definición de criterios comunes convive con la necesidad de preservar márgenes de adaptación institucional, pertinencia sectorial e innovación pedagógica y tecnológica ([Proyecto MicrocRed, 2026](#)).

Así planteada, la regulación forma parte de las condiciones de posibilidad de las microcredenciales. La expansión puede ser rápida en ausencia de marcos compartidos, aunque difícilmente resulte sostenible, equitativa o confiable. A la vez, una regulación

cerrada puede responder tarde o de manera inadecuada a transformaciones que avanzan con rapidez. Entre ambos extremos se ubica la necesidad de construir un marco público flexible, capaz de orientar la innovación sin debilitar la confianza pública.

8. Del campo disperso al ecosistema: condiciones para una articulación consistente

A partir del recorrido anterior, corresponde examinar las condiciones que permitirían integrar las microcredenciales en un ecosistema más articulado y socialmente confiable. Se trata de construir un modelo de organización capaz de hacer legibles los aprendizajes certificados, sostener su calidad, facilitar su reconocimiento y con el potencial de articularlos con trayectorias formativas más amplias. Ese modelo requiere considerar, al menos, cinco componentes: la vinculación con infraestructuras ya existentes de la educación superior, el aseguramiento de la calidad, la validez y verificabilidad de las credenciales, el papel de las instituciones de educación superior y el modelo pedagógico que sostiene este tipo de propuestas.

8.1 Vinculación con otras infraestructuras de la educación superior

Uno de los principales desafíos consiste en evitar que las microcredenciales se desarrollen como unidades desvinculadas de las infraestructuras que organizan y hacen comprensible la educación superior. Además de los aprendizajes que certifican, su significado depende de la posibilidad de situarlas dentro de marcos que permitan interpretar su nivel, su volumen de aprendizaje, sus condiciones de reconocimiento y su eventual relación con otros trayectos formativos. En este sentido, la articulación con sistemas de créditos, marcos de cualificaciones, dispositivos de reconocimiento y sistemas de información adquiere una importancia central para transformar ofertas breves y heterogéneas en componentes inteligibles de trayectorias más amplias (Consejo de la Unión Europea, 2022; ETF, 2022; Martin y van der Hijden, 2023; Marquina, 2026).

Los sistemas de créditos pueden desempeñar una función estratégica cuando se los concibe como instrumentos orientados a favorecer la portabilidad, la acumulación, la transferencia y la articulación entre experiencias de aprendizaje diversas. La asignación de créditos a una microcredencial permite, como mínimo, comunicar información sobre la carga de trabajo involucrada en el logro de determinados resultados de aprendizaje. También puede facilitar su articulación con trayectorias más amplias, siempre que esa posibilidad haya sido prevista mediante criterios curriculares e institucionales claros. Para ello, los marcos de cualificaciones resultan igualmente relevantes, porque contribuyen a ubicar cada credencial en un determinado nivel de formación y a dotar de mayor comparabilidad a ofertas que pueden diferir de manera sustantiva en alcance, profundidad y exigencia (UNESCO, 2022b; Consejo de la Unión Europea, 2022; Marquina, 2026).

Cuando las microcredenciales se vinculan con créditos, niveles de cualificación, reglas de reconocimiento y sistemas de información, se amplían sus posibilidades de circulación y reconocimiento. Esta articulación resulta particularmente relevante en contextos donde las trayectorias de formación se vuelven más flexibles, discontinuas y reanudables. En tales escenarios, las entradas y salidas del sistema sólo adquieren sentido si los aprendizajes realizados conservan valor reconocible y pueden ser integrados en recorridos posteriores (Martin y van der Hijden, 2023; ETF, 2022; Colus, 2024).

8.2 Aseguramiento de la calidad

El aseguramiento de la calidad constituye otro componente decisivo para la consolidación de un ecosistema articulado. En un campo caracterizado por la diversidad de oferentes, formatos y finalidades, la confianza pública depende de la existencia de criterios que permitan distinguir propuestas consistentes de ofertas de valor incierto. Esta preocupación atraviesa buena parte de los documentos recientes, que insisten en la necesidad de que una microcredencial cumpla con determinados parámetros explicitando claramente información clave, como los resultados de aprendizaje, la carga de trabajo, la modalidad de evaluación, las condiciones de reconocimiento, los arreglos de portabilidad y acumulación, los procedimientos internos y externos de revisión adaptados a la especificidad de estas ofertas, y que lo haga con transparencia (UNESCO, 2022a; Consejo de la Unión Europea, 2022; ENQA, 2023; Schoerg et al., 2024).

Las microcredenciales plantean, sin embargo, un desafío particular para los sistemas de aseguramiento de la calidad. Suelen ser más breves, más dinámicas y más diversas que las titulaciones tradicionales, por lo que no resulta adecuado trasladar de manera lineal los procedimientos de aseguramiento de la calidad diseñados para carreras que otorgan macrocredenciales. Los avances recientes tienden a favorecer enfoques proporcionales y flexibles, capaces de resguardar estándares comunes para un formato que requiere actualización, adaptación y colaboración con actores diversos. En esa dirección, ENQA ha destacado la necesidad de pensar el aseguramiento de la calidad de las microcredenciales dentro del marco más amplio de los estándares europeos, pero atendiendo a sus rasgos específicos y a la diversidad de arreglos institucionales posibles (ENQA, 2023).

En este plano, las instituciones de educación superior aparecen como actores relevantes, tanto por su experiencia acumulada en procesos de evaluación y mejora como por su capacidad para integrar las microcredenciales a sus políticas académicas. Los instrumentos recientes sobre madurez institucional muestran que una oferta institucional confiable de microcredenciales requiere políticas específicas, asignación clara de responsabilidades, procedimientos de aprobación, modificación y retiro, mecanismos de seguimiento, retroalimentación de estudiantes y empleadores, información pública comprensible y criterios para el reconocimiento de aprendizajes previos (Schoerg et al., 2024). Estos elementos no constituyen un modelo único, pero permiten identificar condiciones mínimas para que la flexibilidad no derive en opacidad ni en debilitamiento de la confianza pública.

8.3 Validez, seguridad y verificabilidad

La validez, la seguridad y la verificabilidad de las microcredenciales constituyen una dimensión central de su reconocimiento en entornos digitales altamente circulantes. En estos formatos, el valor de una credencial depende de la formación que representa y también de la posibilidad de autenticarla, consultarla y compartirla. La verificabilidad forma parte, por ello, de la infraestructura de confianza que el ecosistema requiere para consolidarse (UNESCO, 2022a; ETF, 2022; Gutović y Xia, 2025).

Esta dimensión comprende al menos dos planos complementarios. El primero refiere a la información sustantiva que la credencial debe contener: identificación del otorgante, resultados de aprendizaje, carga de trabajo, modalidad de evaluación, nivel de formación, condiciones de reconocimiento, mecanismos de aseguramiento de la calidad y, cuando corresponda, posibilidades de acumulación o articulación con trayectos más extensos. El segundo plano remite a las infraestructuras tecnológicas y registros que permiten almacenar, compartir y verificar esa información con garantías de autenticidad, integridad e interoperabilidad (Consejo de la Unión Europea, 2022; ETF, 2022; Colus, 2024).

En esta dimensión, el desafío consiste en garantizar que la infraestructura tecnológica asegure esas condiciones. Para ello resultan relevantes los estándares de metadatos, los identificadores únicos, los registros interoperables, los mecanismos de autenticación, la protección de datos y, cuando corresponda, el uso de tecnologías de registro distribuido, como *blockchain*. Estas herramientas fortalecen la trazabilidad y circulación de las credenciales cuando se integran a criterios académicos, curriculares y de calidad previamente definidos (ETF, 2022; Colus, 2024; Gaitán y Borja, 2025).

8.4 El papel de las instituciones de educación superior

Las instituciones de educación superior ocupan un lugar estratégico en la construcción de un ecosistema articulado por su capacidad para vincular aprendizajes específicos con horizontes formativos más amplios. Las microcredenciales pueden certificar aprendizajes puntuales y responder a necesidades de actualización, profundización o reconversión, pero no abarcan por sí mismas el conjunto de saberes, disposiciones y capacidades necesarias para orientarse en un mundo complejo, interpretar críticamente información y sostener procesos de aprendizaje a lo largo de la vida. En trayectorias marcadas por entradas, salidas, interrupciones y reingresos, las instituciones pueden integrar y resignificar aprendizajes adquiridos en otros espacios a través de microcredenciales (Martin y van der Hijden, 2023; Ashwin et al., 2024; Marquina, 2025).

Desde esta perspectiva, las instituciones de educación superior pueden intervenir en este ecosistema mediante distintas funciones y procesos: diseño de propuestas propias, validación académica de ofertas desarrolladas con y por otros actores, reconocimiento de aprendizajes previos, diseño de pasarelas certificables entre trayectos, certificación de tramos de formación, articulación de microcredenciales con programas de mayor duración cuando ello haya sido previsto curricularmente. Además, puede asumir el aseguramiento interno de la calidad de estos procesos y dar cuenta de ello cuando es evaluada externamente por la agencia correspondiente. El mapeo regional muestra que, en América Latina y el Caribe, las instituciones de educación superior continúan siendo proveedoras centrales de contenido y certificación, aun cuando desarrollan microcredenciales en colaboración con plataformas u otros actores (Gutović y Xia, 2025). Su papel reside, por ello, en aportar densidad formativa, legitimidad pública y capacidad de articulación dentro de un campo que requiere ordenamiento.

8.5 El modelo pedagógico de las microcredenciales

La consolidación de un ecosistema articulado exige considerar también el modelo pedagógico que subyace a las microcredenciales. Estos formatos no consisten en un simple recorte de tramos formativos tradicionales, sino en la configuración de experiencias de aprendizaje con propósitos claros, resultados explicitados, modalidades de evaluación consistentes y una relación estrecha entre formación, certificación, reconocimiento y trayectorias diversas (UNESCO, 2022a; Martin y van der Hijden, 2023).

La flexibilidad asociada a las microcredenciales requiere previsión curricular, secuenciación con sentido y criterios de integración. La modularización y la apilabilidad sólo adquieren valor formativo cuando forman parte de diseños capaces de sostener coherencia, progresión y articulación entre experiencias. En ausencia de esas condiciones, la acumulación de unidades breves puede derivar en dispersión de aprendizajes y pérdida de sentido en los recorridos. La pedagogía de las microcredenciales remite, por lo tanto, a una discusión más amplia sobre cómo formar en competencias concretas y, al mismo tiempo, posibilitar trayectorias significativas en contextos donde los sujetos ya no transitan recorridos homogéneos ni secuencias únicas (Consejo de la Unión Europea, 2022; ENQA, 2023; Martin y van der Hijden, 2023).

Este modelo pedagógico interpela prácticas académicas tradicionales, tanto en las instituciones de educación superior como en otros espacios de formación. Obliga a revisar la forma en que se explicitan los aprendizajes, se evalúan los logros, se organiza la progresión formativa y se acompaña a estudiantes con trayectorias heterogéneas. Su relevancia reside en la posibilidad de hacer más visible la relación entre enseñanza, evaluación, certificación y reconocimiento en sistemas de educación superior crecientemente diversificados, formales y no formales.

9. Qué se decide y en qué nivel: la gobernanza de las microcredenciales

La consolidación de un ecosistema articulado de microcredenciales requiere una distribución más precisa de responsabilidades entre niveles de decisión. La gobernanza adquiere un lugar central porque permite establecer criterios de coordinación, definir referencias compartidas, reconocer márgenes de decisión institucional y precisar los aportes específicos de los distintos actores del ecosistema.

El nivel nacional ocupa una posición estratégica en esta organización. Allí pueden definirse las condiciones generales de inteligibilidad pública de las microcredenciales, la articulación con infraestructuras comunes de reconocimiento y los criterios mínimos de información, transparencia y equidad. También corresponde a este nivel proteger a los destinatarios frente a ofertas poco claras y generar referencias compartidas para instituciones, agencias, proveedores y actores sectoriales.

La experiencia internacional muestra que estas intervenciones pueden adoptar formas regionales, nacionales, sectoriales o institucionales, con grados diversos de articulación entre definición, calidad, trazabilidad, reconocimiento e integración con otras políticas de educación superior (Consejo de la Unión Europea, 2022; OEI, 2024; Proyecto MOCHILA, 2025; Gutović y Xia, 2025). En América Latina, el *Proyecto MicrocRed* (2026) y el *Proyecto Mochila* (2025) resultan relevantes porque organizan la discusión regional en torno a escalas de decisión, sobre dimensiones pedagógicas,

tecnológicas, de aseguramiento de la calidad y de gestión del ecosistema, y permiten precisar qué aspectos requieren referencias comunes y cuáles deben quedar bajo decisión institucional.

Un segundo plano corresponde a las agencias de aseguramiento de la calidad y a otros organismos especializados que intervienen en evaluación, validación, reconocimiento o certificación. Su aporte resulta especialmente importante en un campo donde la diversidad de formatos y oferentes exige criterios de confianza pública que no dependan exclusivamente del prestigio de cada institución. Estos organismos pueden contribuir a definir parámetros para la evaluación de microcredenciales, adaptar instrumentos de calidad a ofertas breves y modulares, generar capacidades técnicas y producir orientaciones comunes para instituciones y proveedores. La experiencia reciente muestra que estos arreglos pueden adoptar modalidades diversas, desde la incorporación de microcredenciales a procesos institucionales de aseguramiento de la calidad ya existentes hasta metodologías específicas de revisión externa, validación o acreditación de instituciones y demás proveedores. Más allá de las particularidades, el dispositivo adoptado debe ser claro en cuanto a parámetros, consistente y proporcional a la naturaleza de la oferta evaluada (ENQA, 2023; Schoerg et al., 2024).

El nivel institucional constituye un tercer plano en donde las microcredenciales adquieren forma pedagógica, condiciones de certificación y posibilidades concretas de articulación. Allí se definen el diseño curricular, los resultados de aprendizaje, la carga de trabajo, la evaluación de lo aprendido, la certificación, el reconocimiento interno de trayectos previos y las eventuales pasarelas con otras ofertas. También aquí se vuelven operativas las vinculaciones con actores del entorno social, productivo, profesional o comunitario, cuando esas relaciones forman parte del diseño de la propuesta. Por ello, la gobernanza institucional requiere procedimientos claros de aprobación, modificación, seguimiento y retiro de microcredenciales, asignación de responsabilidades de gestión, información pública comprensible y criterios para su posible acumulabilidad o reconocimiento posterior (Schoerg et al., 2024).

Otros actores del ecosistema cumplen funciones relevantes, aunque no equivalentes. Las plataformas y proveedores tecnológicos aportan capacidades para la circulación y verificación digital de las credenciales; los sectores productivos, sindicatos y organizaciones sociales contribuyen a identificar necesidades y codiseñar propuestas pertinentes; los organismos internacionales favorecen lenguajes comunes, cooperación regional y marcos de referencia comparables. La gobernanza de las microcredenciales exige integrar esas contribuciones en una distribución de responsabilidades diferenciadas y complementarias.

10. Conclusión

Las microcredenciales se han instalado como una de las expresiones más visibles de la reconfiguración contemporánea de la educación superior. Su expansión condensa demandas de actualización permanente, reconocimiento de aprendizajes y trayectorias formativas menos lineales ante la diversificación de públicos. Sin embargo, el crecimiento de la oferta no garantiza por sí mismo mayor claridad, confianza ni reconocimiento. En ausencia de marcos compartidos, el valor de estas credenciales tiende a quedar librado a la interpretación de los propios destinatarios, que deben orientarse

en un universo heterogéneo de formatos, proveedores, lenguajes y promesas. Esa carga individual de discernimiento no es neutra, porque quienes disponen de mayor capital educativo, información, redes institucionales o recursos económicos se encuentran en mejores condiciones para evaluar, seleccionar y capitalizar estas ofertas.

El análisis realizado muestra que la definición de las microcredenciales, aunque necesaria, resulta insuficiente para ordenar el campo. La pregunta más relevante se desplaza hacia las condiciones que permiten dotarlas de legibilidad pública, consistencia formativa y valor socialmente reconocible. Las críticas sobre baja calidad, fragmentación del saber, subordinación a demandas inmediatas del mercado, expectativas sobredimensionadas de acumulabilidad y desigualdad en el acceso o en el reconocimiento indican que el problema principal reside en las condiciones de su expansión.

Desde esta perspectiva, las microcredenciales pueden contribuir a ampliar oportunidades de formación, actualización y reingreso al sistema educativo formal y no formal, especialmente para grupos a los que las estructuras tradicionales de la educación superior no siempre han respondido adecuadamente. Ese potencial democratizador sólo puede realizarse si las microcredenciales se integran en condiciones pedagógicas, institucionales, tecnológicas y regulatorias consistentes, capaces de ofrecer orientación, información pública comprensible, aseguramiento de la calidad, referencias a niveles de formación, vínculos con sistemas de créditos y marcos de cualificaciones, mecanismos de verificabilidad y reglas claras de reconocimiento.

El pasaje de una expansión dispersa a un ecosistema articulado constituye, en definitiva, el núcleo del debate actual. Las microcredenciales pueden ocupar un lugar relevante en sistemas de educación superior más flexibles y abiertos si se integran en trayectorias diversas con sentido, respaldadas por instituciones confiables, en base a criterios de calidad, infraestructuras de reconocimiento y decisiones de gobernanza orientadas al bien público. Allí reside su posibilidad más valiosa: ampliar oportunidades sin trasladar a los individuos, de manera desigual, la responsabilidad de interpretar y validar por sí mismos el valor de lo aprendido.

Referencias

- Acreditta. (2025). *El papel de las micro-credenciales en el aprendizaje permanente* [Whitepaper]. Acreditta. <https://go.oei.int/ovdefmox>
- Ashwin, P., Goldschneider, B., Agrawal, A., & Smit, R. (2024). Beyond the dichotomy of students-as-consumers and personal transformation: What students want from their degrees and their engagement with knowledge. *Studies in Higher Education*, 49(8), 1439–1450. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2267589>
- Colus, F. (2024). *Estudio de factibilidad para la implementación del suplemento al título en América Latina y el Caribe* (IESALC. Documentos de trabajo, 6). UNESCO Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388395_spa
- Consejo de la Unión Europea. (2022, 16 de junio). *Council recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability*. *Official Journal of the European Union*. <https://go.oei.int/vymwmdec>

- Coursera (2024). *Informe de impacto de las microcredenciales de 2024: Ideas de los líderes de la enseñanza superior*. <https://go.oei.int/tpduhepv>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2023). *Quality assurance of micro-credentials: Expectations within the context of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.
- European Training Foundation (ETF). (2022). *Guide to design, issue and recognise micro-credentials*. <https://go.oei.int/mbazwnpv>
- Gaitán, C., & Borja, M. (2025). Desafíos y oportunidades del uso de microcredenciales de posgrado acreditables en la formación universitaria de América Latina y el Caribe. En E. Lozano Rodríguez (Ed.), *Experiencias y desafíos en gerencia educativa* (pp. 325–360). Ediciones Uniandes. <https://doi.org/10.51573/Andes.9789587988598.9789587988604>
- Gutović, V., & Xia, T. (2025). *Mapecto de microcredenciales en América Latina y el Caribe: Hacia un marco común*. UNESCO IESALC.
- Kato, S., Galán-Muros, V., & Weko, T. (2020). *The emergence of alternative credentials* (OECD Education Working Papers No. 216). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b741f39e-en>
- Marquina (2025). Dilemas del currículo universitario argentino en un contexto global de trayectos flexibles de formación. En A. Vila & S. Morelli (Coords.), *La universidad de la pospandemia: Políticas para la extensión, el curriculum y la producción de saberes* (pp. 33–60). Homo Sapiens.
- Marquina (2026). Mapecto de sistemas de créditos en América Latina y el Caribe. Hacia la armonización regional y la transformación de la educación superior. Documentos de trabajo, 14. UNESCO IESALC. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000397002.locale=en>
- Martin, M., & van der Hijden, P. (2023). *Short courses, micro-credentials, and flexible learning pathways: A blueprint for policy development and action*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Oliver, B. (2019). *Making micro-credentials work for learners, employers and providers*. Deakin University. <https://go.oei.int/m3zsfgo3>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2024). *Panorama de las microcredenciales en educación superior de Iberoamérica*. <https://go.oei.int/psuqt007>
- Proyecto MicrocRed (2026, 19 de febrero). *Foro virtual MicrocRed Políticas Públicas Nacionales sobre Microcredenciales 1* [Video]. YouTube. AECID <https://go.oei.int/qkcioczf>
- Proyecto MOCHILA. (2025). *Informe WP 2.2: Análisis de la normativa actualizada en relación con la emisión de microcredenciales en LAC*. <https://go.oei.int/oaibiwmo>
- Schoerg, K., van den Brande, L., den Hertog, P., Wylie, N., & Widger, L. (2024). *Indicators of maturity for micro-credentials in higher education*. SFU University Press. <https://go.oei.int/j4ik4qw4>
- Tecnológico de Monterrey. (2022, 23 de febrero). *Credenciales alternativas: una revolución en el mundo de la formación y del trabajo*. Mosaico. <https://go.oei.int/pojlk6wx>
- UNESCO. (2022a). *Towards a common definition of micro-credentials*. <https://go.oei.int/xwmwdcl0>
- UNESCO (2022b). *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2022*, volume II: national and regional case studies. Institute for Lifelong Learning. <https://doi.org/10.54675/UZR7454>
- Vargas, F., & Carzoglio, L. (2017). *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y análisis en la región*. OIT/Cinterfor.

Cómo citar en APA:

Marquina, M. (2026). El lugar de las microcredenciales en la educación superior: entre la expansión desordenada y la construcción de ecosistemas articulados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 101(1), 107-124. <https://doi.org/10.35362/rie10117380>