El monográfico aborda el futuro de la educación escolar en Iberoamérica, analizando las tensiones acaecidas por sus promesas de igualdad y su papel en la reproducción de desigualdades en un contexto de cambios sociales y tecnológicos. Los artículos seleccionados habitan en esa tensión, trasladándola al terreno de la prospectiva crítica, convocando al lector a pensar los escenarios posibles –y, por qué no, deseables– que podrían configurar el porvenir de los sentidos de la institución escolar y los sistemas educativos.

A monografia aborda o futuro da educação escolar na América Latina, analisando as tensões decorrentes de suas promessas de igualdade e seu papel na reprodução das desigualdades em um contexto de mudanças sociais e tecnológicas. Os artigos selecionados habitam essa tensão, transferindo-a para o terreno da prospectiva crítica, convidando o leitor a pensar nos cenários possíveis — e, por que não, desejáveis — que poderiam configurar o futuro dos sentidos da instituição escolar e dos sistemas educacionais.

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos

Organização de Estados Ibero-americanos

MONOGRÁFICO
VOL. 99 NÚM. 1

unesco

OEI

Revista IBERO AMERICANA de Educación / Educação

ISSN: 1022-6508
ISSNe: 1681-5653

septiembre-diciembre 2025
setembro-dezembro 2025



Políticas para la transformación de la educación superior en Iberoamérica

Políticas para a transformação do ensino superior na Ibero-América

Políticas para a transformação do ensino superior na Ibero-América

© Madrid, OEI, 2025

Políticas para la transformación de la educación superior en Iberoamérica
Políticas para a transformação do ensino superior na Ibero-América
Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
Vol. 99. Núm. 1
septiembre-diciembre / setembro-dezembro
176 páginas
Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

EDITA
Educación Superior y Ciencia
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España
Tel.: (34) 91 594 43 82
rie@oei.int; https://rieoei.org/RIE
ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653
Depósito Legal: BI-1094-1993
Diseño de la cubierta: wearebold.es y somosmejor.es
Foto de la portada: Shutterstock
Imprime: Muriel SPG

TEMAS
educación superior; sistemas educativos; políticas educativas; universidades.
ensino superior; sistemas educacionais; políticas educacionais; universidades

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:
WOS: https://clarivate.com/
DOAJ: https://doaj.org/
LATINDEX: www.latindex.unam.mx
Dialnet: https://dialnet.unirioja.es/
IRESIE: www.iisue.unam.mx/iresie
ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr
Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php
Qualis - CAPES: http://qualis.capes.gov.br/webqualis
Portal periodicos. Capes: http://www.periodicos.capes.gov.br/

La Revista evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista avalia os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS se encuentran digitalizados en acceso abierto en la página web de la revista. Además, la RIE edita números extraordinarios con investigaciones, ensayos e innovaciones educativas de otras áreas educativas, que complementan a los monográficos

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados em formato digital no site da revista. Também, a RIE apresenta números especiais não temáticos com investigações, estudos, inovações e ensaios para complementar em outras áreas de interesse educacional

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos.



FECYT-196/2024
Fecha de certificación: 6 de octubre de 2014 (4ª convocatoria)
Válido hasta: 24 de julio de 2025

Director / Diretor: Francesc Pedró, UNESCO-IESALC
Coordinadora / Coordenadora: Ana Capilla Casco, Educación Superior y Ciencia (OEI-Madrid)
Editor: Andrés Viseras Nogueira (OEI-Madrid)
Equipo de Redacción / Equipe de Redação: Carmen Pérez-Tabares, Paula Sánchez-Carretero (OEI-Madrid)
Traducción / Tradução: Altalingua, S.L.

Coordinación de este número / Coordenação deste número

Martín Benavides, Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), UNESCO
Graciela Pérez Núñez, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), UNESCO.

Consejo Editorial / Conselho Editorial

Mariano Jabonero, Secretario General de la OEI
Renato Esteban Opertti Belando, Escuela de Postgrados de la Universidad Católica del Uruguay (UCU)
Otto Granados, ex Secretario de Educación Pública de México y presidente del Consejo Asesor de la OEI
Alejandro Jorge Granimian, Universidad de New York (EE.UU.)
Ariel Fiszbein, Diálogo Interamericano (Argentina)
Axel Rivas, Universidad de San Andrés (Argentina)
Cecilia María Vélez White, Consultora independiente (Colombia)
Claudia Laura Limón Luna, CONCIUS (México)
Claudia Peirano, Economista, especialista en educación y políticas sociales (Chile)
Emiliana Vegas, *Center for Universal Education - Brookings Institution (EE.UU.)*
Ernesto Treviño Villareal, Pontifia Universidad Católica de Chile
Fernando M. Reimers, Universidad de Harvard (EE.UU.)
Gustavo Adrián Gándara, Especialista en desarrollo y gestión de políticas públicas y sectoriales (Argentina)
Héctor Valdés Véloz, Corporación Educacional "Conciencia Educativa" Chile
Hugo Díaz Díaz, Fundación Santillana, Perú
Jaime Saavedra, Banco Mundial
Jasone Cenoz, Doctora en Educación, Universidad del País Vasco, UPV/EHU (España)
Jorge Sainz González, Universidad Rey Juan Carlos (España)
José Augusto Britto Pacheco, Instituto de Educação do Minho (Portugal)
José Henrique Paim Fernandes, Centro de Gestão Municipal e Políticas Edacacionais (Brasil)
José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales (Chile)
José David Weinstein Cayuela, Universidad Diego Portales (Chile)
Josette Altman Borbón, Secretaria General de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO (Costa Rica)
Lorenzo Gomez Morin Fuentes, investigador de política pública y política educativa (México)
Margarita Peña, Consultora en educación (Colombia)
María Claudia Uribe Salazar, *Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Chile)*
Maria Helena Guimarães de Castro, Conselho Nacional de Educação/CNE (Brasil)
Mariano Fernández Enguita, Universidad Complutense de Madrid (España)
Mariano Narodowski, Universidad Torcuato Di Tella (Argentina)
Melina Gabriela Furman, Universidad de San Andrés (Argentina)
Rafael de Hoyos Navarro, departamento de desarrollo humano, Europa y Asia Central (Banco Mundial)
Ricardo Cuenca Pareja, investigador principal del CONCYTEC (Perú).
Sergio Cárdenas Denham, Centro de Investigación y Docencia Económicas - CIDE (México)

Consejo Científico / Conselho Científico

Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, España. https://orcid.org/0000-0001-9156-6971
Aida Sanahuja Ribés, Universitat Jaume I, España. https://orcid.org/0000-0002-3581-8801
Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España.* https://orcid.org/0000-0003-3565-4250
Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha, España. https://orcid.org/0000-0003-3350-2341
António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal*. http://orcid.org/0000-0001-6278-2958
Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España.* https://orcid.org/0000-0002-5217-4331
Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil.* https://orcid.org/0000-0001-9933-8834
Daniel García-Goncet, Universidad de Zaragoza, España https://orcid.org/0000-0002-5517-3510
Edson Jorge Huaire Inacio, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Perú. https://orcid.org/0000-0003-2925-6993
Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Pontificia Universidad de Chile.* https://orcid.org/0000-0003-1122-5232
Ileana Leonor Farre, Universidad del Chubut, Argentina. https://orcid.org/0000-0001-9774-3756
Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España.* https://orcid.org/0000-0001-7505-5469
Jairo Ortiz-Revilla, Universidad de Burgos, España. https://orcid.org/0000-0002-9138-0832
Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España.* https://orcid.org/0000-0002-5948-1035
Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal*. https://orcid.org/0000-0002-5600-0363
José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile.* https://orcid.org/0000-0003-0976-0551
José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.* https://orcid.org/0000-0003-2263-1105
Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España.* https://orcid.org/0000-0002-2857-8141
Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.* -
Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España.* https://orcid.org/0000-0001-7664-4363
Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil.* https://orcid.org/0000-0002-0520-506X
María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.* -
María Amelia Pidello Rossi,*IRICE-CONICET, Argentina.* https://orcid.org/0000-0002-8219-3832
María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España.* https://orcid.org/0000-0003-1893-236X
Maria Célia Borges, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil. https://orcid.org/0000-0002-5445-023X
María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*
Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil.*
María Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España.* https://orcid.org/0000-0003-1995-2688
María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.* -
María Luisa López Huguet, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España. https://orcid.org/0000-0002-9990-9702
María Teresa Gómez del Castillo, *Universidad de Sevilla, España.* https://orcid.org/0000-0002-7006-8671
Maribel Castillo Díaz, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México https://orcid.org/0000-0001-7334-307X
Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil.* https://orcid.org/0000-0001-7874-9888
Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil* https://orcid.org/0000-0003-1228-4736
Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México*.
Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España.* https://orcid.org/0000-0001-8595-177X
Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil. https://orcid.org/0000-0002-5365-0280
Valentín Gonzalo Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, España https://orcid.org/0000-0003-2108-9385
Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España.* https://orcid.org/0000-0003-3971-7204

Evaluadores de este número / Avaliadores deste número

Adriano de Araujo Santos, Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Brasil https://orcid.org/0000-0002-4440-0810
Alberto José Picón Martínez, Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay https://orcid.org/0000-0002-4681-0557
Andrea Anahí Rodríguez, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina https://orcid.org/0000-0002-8929-3676
Ángel Rodríguez Saiz, Universidad de Burgos (UBU), España https://orcid.org/0000-0002-3607-2167
Carlos Iván Moreno, Universidad de Guadalajara (UDG), México https://orcid.org/0000-0001-9960-7459
Edgar Felipe Deceano Estrada, Escuela Normal 2 de Nezahualcóyotl, México https://orcid.org/0000-0001-8905-1477
Edison Trombeta de Oliveira, Universidade de São Paulo (USP), Brasil https://orcid.org/0000-0001-9935-4260
Fabian Alejandro Buffa, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina https://orcid.org/0000-0001-5247-5401
Felipe Peraza Garay, Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), México https://orcid.org/0000-0001-8619-8246
Guadalupe Maribel Hernández Muñoz, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) México, https://orcid.org/0000-0001-9904-6938
Gustavo Alberto Ibarra Díaz, Universidad Nacional de Asunción (UNA), Paraguay https://orcid.org/0000-0002-5046-2794
Gustavo Faundez, International Institute for Educational Planning (IIEP-UNESCO)
Joan Manuel Madrid Hincapié, Universidad Cuauhtémoc, Colombia https://orcid.org/0000-0003-0838-6510
Juan Carlos Castro Baños, Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), Colombia https://orcid.org/0000-0002-4022-8582
Juan Pablo Catalán Cueto, Universidad Andrés Bello (UNAB), Chile https://orcid.org/0000-0003-4702-8839
Manuel Ferraz Lorenzo, Universidad de La Laguna (ULL), España https://orcid.org/0000-0001-7684-4353
María Amparo Calatayud Salom, Universidad de Valencia (UV), España https://orcid.org/0000-0003-3250-4580
María Covadonga de la Iglesia Villasol, Universidad Complutense de Madrid (UCM), España https://orcid.org/0000-0001-5092-9932
Maribel Alegre Jara, Universidad Nacional del Santa, Perú https://orcid.org/0000-0002-9257-7362
Maribel Castillo Díaz, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México https://orcid.org/0000-0001-7334-307X
Mirna Carolina Valladares Celis, University of Bristol, Reino Unido https://orcid.org/0000-0003-3402-7992
Moyra Marcela Castro Paredes, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Chile https://orcid.org/0000-0003-2306-2127
Nádia Cristina Guimarães Errobidart, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil https://orcid.org/0000-0002-7240-5723
Nina Hidalgo Farran, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España https://orcid.org/0000-0001-8248-7278
Olga Lucía Agudelo Velásquez, Universidad Andrés Bello (UNAB), Chile https://orcid.org/0000-0002-8532-4260
Pedro Navareño Pinadero, Investigador y consultor internacional https://orcid.org/0000-0001-8035-0091
Reginaldo Fernando Carneiro, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Brasil https://orcid.org/0000-0001-6841-7695
Rodolfo Viveros Contreras, Universidad Veracruzana, México https://orcid.org/0000-0003-1723-3110
Sheila Parra Gómez, Universitat Jaume I (UJI), España https://orcid.org/0000-0001-5596-8519
Vera Lucia Felicetti, Universidade La Salle (Unilasalle) Brasil, https://orcid.org/0000-0001-6156-7121

OEI
Organización de Estados Iberoamericanos
Organização de Estados Ibero-americanos

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN
REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

volumen 99. número 1
septiembre-diciembre / setembro-dezembro 2025

Políticas para la transformación de la educación superior en Iberoamérica
Políticas para a transformação do ensino superior na Ibero-América

Coordinación / Coordenação:
Martín Benavides Abanto y Graciela Pérez Núñez

Índice

Editorial

Martín Benavides y Graciela Pérez Núñez. Políticas para la transformación de la educación superior en Iberoamérica 9

Monográfico

Carlos Quenan. ¿Cómo mejorar las políticas públicas en educación superior en América Latina y el Caribe? Un análisis considerando el punto de vista de los actores 15

Yeny Chávez-Green. Evaluación del Plan Estratégico de Educación Superior 2014-2023 en Honduras. Avances, desafíos y perspectivas para políticas transformadoras 33

Francesc Pedró. ¿Se acerca el fin de las políticas de discriminación positiva en la educación superior? Lecciones internacionales y su relevancia para América Latina 55

Iris María de los Ángeles Olarte y Gloria Carolina Velarde. Cuando los consensos vigentes no alcanzan: hacia una revisión de la formación técnica, las prácticas institucionales y los desafíos productivos territoriales 67

Elena Del Valle. La inteligencia artificial en la educación: potencial transformador, riesgos de sesgo y desafíos éticos 79

Angie Lorena Gaitán Soto, José Julián Ñáñez Rodríguez y Luis Hernando Amador Pineda. Resultados de aprendizaje en educación superior: un recorrido por el panorama actual de la investigación 95

Carlos Corrales-Gaitero y Paola López-Arévalo. Competencias interculturales para la cooperación regional en América Latina: un enfoque de internacionalización en casa basado en COIL 113

Daniel Cuesta-Delgado y Carlos Delgado-Caro. Universidad y post-desarrollo. Buscando alternativas a la educación superior en América Latina 131

Otros Temas

Daysi Karem Aguilar Herrera. Análisis comparativo de políticas educativas dirigidas a estudiantes en Finlandia y Uruguay: aprendizajes para contribuir al diálogo sobre la calidad educativa en Bolivia 155

Recensiones

Valentina Gil Di Verniero. Reseña del libro Futuros sin escuelas: Tecnocapitalismo, impotencia reflexiva y pansophia secuestrada 175

EDITORIAL

Políticas para la transformación de la educación superior en Iberoamérica

Políticas para a transformação do ensino superior na Ibero-América

Martín Benavides [1] https://orcid.org/0000-0003-1609-6951
Graciela Pérez Núñez [1] https://orcid.org/0000-0003-1609-6951
[1] *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), UNESCO*

Durante las últimas décadas, la educación superior iberoamericana ha atravesado un intenso ciclo de reformas, centradas principalmente en la mejora de la gobernanza, la regulación y los sistemas de aseguramiento de la calidad. Ese proceso, que definió buena parte de la agenda de política de los años 2000 y 2010, y que fue objeto de un número anterior de la Revista Iberoamericana de Educación, permitió consolidar estructuras institucionales, fortalecer los mecanismos de evaluación y avanzar en la construcción de marcos normativos más claros (Benavides, 2022). Sin embargo, la maduración de estos modelos ha sido desigual entre países y, en la mayoría de los casos, insuficiente para enfrentar las nuevas tensiones que acompañan los cambios tecnológicos, sociales y ambientales de las últimas décadas.

Hoy asistimos a una nueva era de reformas en educación superior, marcada por la expansión de la inteligencia artificial, la digitalización, las transiciones ecológicas y la necesidad de repensar el rol del conocimiento frente a la incertidumbre global. La pandemia de COVID-19 actuó como catalizador, acelerando procesos ya en marcha, desde la transformación pedagógica hasta la diversificación de la oferta académica, y revelando tanto el potencial innovador como las profundas brechas de acceso y equidad que aún persisten en la región. En este contexto, las políticas públicas de educación superior están llamadas a renovarse, combinando continuidad y cambio, y articulando la búsqueda de calidad con una visión más integral del desarrollo.

Este número especial de la Revista Iberoamericana de Educación, "***Políticas para la transformación de la educación superior***

Nas últimas décadas, o ensino superior ibero-americano passou por um intenso ciclo de reformas, centradas principalmente na melhoria da governança, da regulamentação e dos sistemas de garantia da qualidade. Esse processo, que definiu boa parte da agenda política dos anos 2000 e 2010 e foi objeto de um número anterior da Revista Ibero-Americana de Educação, permitiu consolidar estruturas institucionais, fortalecer os mecanismos de avaliação e avançar na construção de marcos normativos mais claros (Benavides, 2022). No entanto, o amadurecimento desses modelos tem sido desigual entre os países e, na maioria dos casos, insuficiente para enfrentar as novas tensões que acompanham as mudanças tecnológicas, sociais e ambientais das últimas décadas.

Hoje assistimos a uma nova era de reformas no ensino superior, marcada pela expansão da inteligência artificial, pela digitalização, pelas transições ecológicas e pela necessidade de repensar o papel do conhecimento face à incerteza global. A pandemia da COVID-19 atuou como catalisadora, acelerando processos já em andamento, desde a transformação pedagógica até a diversificação da oferta acadêmica, e revelando tanto o potencial inovador quanto as profundas lacunas de acesso e equidade que ainda persistem na região. Nesse contexto, as políticas públicas de ensino superior precisam ser renovadas, combinando continuidade e mudança, e articulando a busca pela qualidade com uma visão mais integral do desenvolvimento.

Esta edição especial da Revista Iberoamericana de Educação, intitulada "Políticas para a transformação do ensino superior na

Revista Iberoamericana de Educación (2025), vol. 99 núm. 1, pp. 9-12 - OEI
https://doi.org/10.35362/rie9917230 - ISSN: 1022-6508 / ISSNe: 1681-5653
recibido / recebido: 04/11/2025; aceptado / aceite: 04/11/2025

en Iberoamérica", reúne reflexiones y estudios que exploran precisamente esta nueva agenda. En conjunto, los ocho artículos que lo componen ofrecen una mirada diversa pero convergente sobre la necesidad de replantear las políticas de educación superior desde una perspectiva más sistémica, inclusiva y anticipatoria.

En primer lugar, varios trabajos subrayan la importancia de concebir las políticas de educación superior de manera integral, articulando sus objetivos con las estrategias de desarrollo nacional y regional. Carlos Quenan recoge la voz de los actores claves en educación superior de la región en un llamado a renovar las políticas públicas mediante el fortalecimiento del rol estratégico del Estado, el avance hacia una gobernanza anticipatoria y la alineación de las reformas con las transiciones digital, verde y social. Por su parte, Yeny Chávez-Green, a partir de la experiencia del Plan Estratégico de Educación Superior en Honduras, destaca la necesidad de contar con mecanismos de seguimiento robustos y sostenidos que traduzcan los objetivos estratégicos en transformaciones efectivas.

Un segundo conjunto de contribuciones aborda los problemas persistentes de acceso, inclusión y equidad en la educación superior, así como las estrategias emergentes para superarlos. Francesc Pedró revisita el debate sobre las políticas de acción afirmativa y sus impactos, señalando que, para que estas sean sostenibles, deben ir más allá del ingreso, revisando las estructuras institucionales, los currículos y las prácticas pedagógicas que condicionan la permanencia y el éxito estudiantil. Por su parte, Iris Olarte y Gloria Velarde proponen una mirada territorial y productiva de la oferta de educación técnica, destacando su potencial para reducir las desigualdades territoriales, siempre que se diseñen políticas que vinculen la oferta educativa con el desarrollo regional y la planificación productiva.

Ibero-América", reúne reflexões e estudos que exploram precisamente esta nova agenda. Em conjunto, os oito artigos que a compõem oferecem uma visão diversificada, mas convergente, sobre a necessidade de repensar as políticas de ensino superior a partir de uma perspectiva mais sistêmica, inclusiva e antecipatória.

Em primeiro lugar, vários trabalhos destacam a importância de conceber as políticas de ensino superior de forma integral, articulando seus objetivos com as estratégias de desenvolvimento nacional e regional. Carlos Quenan reúne a voz dos atores-chave do ensino superior da região em um apelo à renovação das políticas públicas por meio do fortalecimento do papel estratégico do Estado, do avanço em direção a uma governança antecipatória e do alinhamento das reformas com as transições digital, verde e social. Por sua vez, Yeny Chávez-Green, com base na experiência do Plano Estratégico de Educação Superior em Honduras, destaca a necessidade de contar com mecanismos de acompanhamento robustos e sustentados que traduzam os objetivos estratégicos em transformações efetivas.

Um segundo conjunto de contribuições aborda os problemas persistentes de acesso, inclusão e equidade no ensino superior, bem como as estratégias emergentes para superá-los. Francesc Pedró revisita o debate sobre as políticas de ação afirmativa e seus impactos, apontando que, para que estas sejam sustentáveis, devem ir além do ingresso, revisando as estruturas institucionais, os currículos e as práticas pedagógicas que condicionam a permanência e o sucesso dos alunos. Por sua vez, Iris Olarte e Gloria Velarde propõem uma visão territorial e produtiva da oferta de educação técnica, destacando seu potencial para reduzir as desigualdades territoriais, desde que sejam elaboradas políticas que vinculem a oferta educacional ao desenvolvimento regional e ao planejamento produtivo.

Un tercer eje, de creciente relevancia, aborda las transformaciones pedagógicas y curriculares que exigen tanto los cambios tecnológicos como las nuevas dinámicas del mercado laboral. Elena del Valle analiza el impacto de la inteligencia artificial en los procesos educativos y advierte sobre los riesgos éticos y de profundización de las desigualdades, subrayando la necesidad de políticas públicas que promuevan su uso responsable, inclusivo y pedagógicamente sólido. A su vez, Angie Gaitán, José Ñáñez y Luis Amador muestran que las políticas de aseguramiento de la calidad en la región han avanzado en su conceptualización, pero presentan una implementación débil y escasa evaluación de impacto, por lo que urgen políticas que consoliden una cultura de aprendizaje basada en evidencia y resultados. Estas contribuciones ponen de relieve que la calidad educativa del futuro dependerá de la capacidad de los sistemas para aprender, innovar y formar ciudadanos críticos en un entorno de constante cambio.

Por último, el número se cierra con trabajos que analizan los procesos de internacionalización e integración regional de la educación superior. Carlos Corrales-Gaitero y Paola López-Arévalo examinan experiencias de cooperación internacional y aprendizaje colaborativo, destacando el potencial de las tecnologías digitales para construir comunidades académicas transnacionales y abrir una vía hacia una internacionalización más equitativa y sostenible. Por su parte, Daniel Cuesta-Delgado y Carlos Delgado-Caro plantean que las universidades deben recuperar su papel como espacios de reflexión crítica y diálogo de saberes, contribuyendo así a la construcción de sociedades más justas y sostenibles. En conjunto, estos aportes muestran que la internacionalización ya no puede entenderse solo como movilidad académica, sino como una oportunidad para consolidar espacios iberoamericanos de conocimiento compartido, con sistemas más interconectados y políticas de reconocimiento mutuo más sólidas.

Um terceiro eixo, de crescente relevância, aborda as transformações pedagógicas e curriculares exigidas tanto pelas mudanças tecnológicas quanto pelas novas dinâmicas do mercado de trabalho. Elena del Valle analisa o impacto da inteligência artificial nos processos educacionais e alerta para os riscos éticos e de aprofundamento das desigualdades, ressaltando a necessidade de políticas públicas que promovam seu uso responsável, inclusivo e pedagogicamente sólido. Por sua vez, Angie Gaitán, José Ñáñez e Luis Amador mostram que as políticas de garantia da qualidade na região avançaram em sua conceituação, mas apresentam uma implementação fraca e pouca avaliação de impacto, pelo que são urgentes políticas que consolidem uma cultura de aprendizagem baseada em evidências e resultados. Essas contribuições destacam que a qualidade educacional do futuro dependerá da capacidade dos sistemas de aprender, inovar e formar cidadãos críticos em um ambiente de constante mudança.

Por fim, a edição encerra com trabalhos que analisam os processos de internacionalização e integração regional do ensino superior. Carlos Corrales-Gaitero e Paola López-Arévalo examinam experiências de cooperação internacional e aprendizagem colaborativa, destacando o potencial das tecnologias digitais para construir comunidades acadêmicas transnacionais e abrir caminho para uma internacionalização mais equitativa e sustentável. Por sua vez, Daniel Cuesta-Delgado e Carlos Delgado-Caro defendem que as universidades devem recuperar seu papel como espaços de reflexão crítica e diálogo de conhecimentos, contribuindo assim para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis. Em conjunto, essas contribuições mostram que a internacionalização não pode mais ser entendida apenas como mobilidade acadêmica, mas como uma oportunidade para consolidar espaços ibero-americanos de conhecimento compartilhado, com sistemas mais interconectados e políticas de reconhecimento mútuo mais sólidas.

Este monográfico, coordinado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO) y publicado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), busca contribuir al debate sobre cómo los países de la región pueden avanzar hacia una educación superior más equitativa, innovadora y orientada al desarrollo sostenible. Las páginas que siguen muestran que, si bien persisten grandes desafíos, también emergen nuevas ideas, alianzas y experiencias que permiten vislumbrar un horizonte de transformación. Una transformación que requiere no solo rediseñar las instituciones, sino también reimaginar el vínculo entre conocimiento, sociedad y futuro.

Esta monografia, coordenada pelo Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE-UNESCO) e publicada pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), busca contribuir para o debate sobre como os países da região podem avançar em direção a uma educação superior mais equitativa, inovadora e orientada para o desenvolvimento sustentável. As páginas a seguir mostram que, embora persistam grandes desafios, também surgem novas ideias, alianças e experiências que permitem vislumbrar um horizonte de transformação. Uma transformação que requer não apenas redesenhar as instituições, mas também reimaginar o vínculo entre conhecimento, sociedade e futuro.

Referencia

Benavides Abanto, M. (2022). Presentación. Educación superior en Iberoamérica: impactos de los sistemas de aseguramiento de la calidad y desafíos de la pandemia. Revista Iberoamericana de Educación, 88(1), 9–13. https://doi.org/10.35362/rie8815052

Cómo citar en APA:

Benavides, M., y Pérez Núñez, G. (2025). Políticas para la transformación de la educación superior en Iberoamérica. Presentación. *Revista Iberoamericana de Educación, 99*(1), 9-12. https://doi.org/10.35362/rie9917230



MONOGRÁFICO

¿Cómo mejorar las políticas públicas en educación superior en América Latina y el Caribe? Un análisis considerando el punto de vista de los actores

Como melhorar as políticas públicas de ensino superior na América Latina e no Caribe? Uma análise considerando o ponto de vista dos atores

How can public policies on higher education in Latin America and the Caribbean be improved? An analysis from the perspective of the actors

Carlos Quenan [1] https://orcid.org/0009-0002-9723-6126
[1] *Universidad Sorbonne Nouvelle (USN), Francia*

Resumen. Las profundas transformaciones tecnológicas, socioeconómicas y medioambientales en curso están generando impactos significativos en la educación superior, en un contexto marcado por la reconfiguración acelerada de los mercados laborales. En América Latina y el Caribe, estas dinámicas globales se manifiestan con características particulares, y los distintos actores del sistema educativo enfrentan tanto desafíos históricos como retos emergentes. Este artículo, basado en entrevistas a actores relevantes –nacionales, regionales e internacionales– que inciden en la formulación de políticas públicas en educación superior, identifica y jerarquiza un conjunto de recomendaciones orientadas a fortalecer la gestión y planificación de dichas políticas en la región. Se destaca especialmente la necesidad de avanzar hacia nuevas formas de gobernanza de los sistemas de educación superior, sustentadas en una visión estratégica del Estado, y de replantear de forma profunda la concepción y práctica de la formación docente. Además, se presentan propuestas en otras áreas clave como orientación vocacional, educación técnico-profesional e innovación institucional.

Palabras clave: educación superior; gobernanza; formación docente; planificación de políticas públicas; innovación institucional; América Latina y el Caribe.

Resumo. As profundas transformações tecnológicas, socioeconômicas e ambientais em curso estão gerando impactos significativos no ensino superior, em um contexto marcado pela reconfiguração acelerada dos mercados de trabalho. Na América Latina e no Caribe, essa dinâmica global se manifesta com características particulares, e os diferentes atores do sistema educacional enfrentam desafios históricos e emergentes. Este artigo, baseado em entrevistas com atores relevantes – nacionais, regionais e internacionais – que influenciam a formulação de políticas públicas no ensino superior, identifica e prioriza um conjunto de recomendações destinadas a fortalecer a gestão e o planejamento de tais políticas na região. A necessidade de avançar em direção a novas formas de governança dos sistemas de ensino superior, sustentadas por uma visão estratégica do Estado, e de repensar fundamentalmente a concepção e a prática da formação de professores são particularmente enfatizadas. Além disso, são apresentadas propostas em outras áreas importantes, como orientação vocacional, ensino técnico-profissional e inovação institucional.

Palavras-chave: ensino superior; governança; formação de professores; planejamento de políticas públicas; inovação institucional; América Latina e Caribe.

Abstract. The ongoing technological, socio-economic, and environmental transformations are generating significant impacts on higher education, in a context marked by the accelerated reconfiguration of labour markets. In Latin America and the Caribbean, these global dynamics take on particular regional characteristics, and the various actors within the educational systems are confronting both historical challenges and emerging issues. This article, based on interviews with key national, regional and international stakeholders involved in shaping public policy in higher education, identifies and ranks a set of recommendations aimed at strengthening the management and planning of such policies in the region. It places special emphasis on the need to advance toward new forms of governance in higher education systems, rooted in a strategic vision of the state, and to profoundly rethink the conception and practice of teacher training. Additionally, the article presents proposals in other key areas such as vocational guidance, technical and professional education, and institutional innovation.

Keywords: higher education; governance; teacher training; public policy planning; institutional innovation; Latin America and the Caribbean.

1. Introducción

Las profundas transformaciones tecnológicas, socioeconómicas y medioambientales que atraviesa el mundo contemporáneo están generando impactos significativos en la educación, y en particular en la educación superior (ES). Estos procesos, acelerados por la pandemia de COVID-19, la intensificación de la digitalización y a la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) en el debate público, se producen en un contexto de profundas transformaciones en los mercados laborales. Estas dinámicas han motivado múltiples reacciones, análisis e intercambios, tanto en los espacios académicos nacionales e internacionales como en los ámbitos económicos y empresariales.[1]

Ante este escenario, resulta urgente una revisión profunda de las políticas públicas en educación superior, en estrecha articulación con los cambios en los modelos de gobernanza universitaria, De hecho, la problemática de la gobernanza universitaria es, en el marco de entornos tecnológicos, medioambientales y socio-económicos cambiantes es de creciente actualidad (Mwiria, 2022; Shattock et al., 2025). Este trabajo aborda dicha temática con un enfoque centrado en América Latina y el Caribe (ALC), adoptando como marco conceptual la visión de la UNESCO, y en particular, la hoja de ruta establecida en el *HED Roadmap 2030* (UNESCO, 2022). Esta plantea que los sistemas de ES –y los educativos en general– deben fortalecer las trayectorias formativas y laborales, promover el aprendizaje a lo largo de la vida y contribuir al desarrollo sostenible, en un contexto de creciente desigualdad que socava la cohesión social y la igualdad real de oportunidades.

A su vez, los sistemas educativos están cada vez más influenciados por las transformaciones económicas, sociales, tecnológicas y medioambientales que se producen a escala global. Por ello, las políticas públicas en ES, en articulación con los sistemas universitarios, deben responder tanto a los desafíos históricos como a los retos emergentes del siglo XXI. A partir de este diagnóstico, y considerando las especificidades regionales, el presente estudio incorpora entrevistas con actores clave del sector y formula un conjunto de recomendaciones para mejorar la calidad y eficacia de las políticas públicas.

2. Aspectos metodológicos

Esta investigación se basa en un informe elaborado para el Instituto Internacional de Planificación de la Educación IIPE-UNESCO en 2024 (Quenan, 2024). En dicho estudio se presentó un análisis detallado y cuantificado de las megatendencias globales y regionales en materia de ES, con foco en ALC. En este artículo se exponen de manera sintética esas tendencias; no obstante, salvo algunas excepciones, no se incluyen los cuadros y gráficos originalmente desarrollados para ese informe.

En paralelo al análisis de las tendencias, se efectuaron entrevistas a actores nacionales, regionales e internacionales que inciden, en distintos grados, en la formulación de agendas de política pública en ES, principalmente en ALC.[2] Se trata de

[1] Sobre el impacto del COVID-19 hay una vasta literatura. Véase por ejemplo Amemado (2020) y sobre el enfoque de las instituciones internacionales sobre la IA y la educación: Cobo et al. (2024). En lo que respecta a los intercambios entre los ámbitos académicos, económicos y empresariales véase por ejemplo Gates (2024), en la que el co-fundador de Microsoft se entrevista con Blaire Penry, "Maestra del año 2024" en el Estado de Washington, en Estados Unidos, y ambos coincidieron en la necesidad de introducir urgentemente herramientas de la IA en la enseñanza.
[2] Ver en Anexo 1 la lista de los actores entrevistados.

una muestra cualitativa limitada pero significativa, orientada a capturar diversidad de perfiles, experiencias, y enfoques. Las entrevistas fueron estructuradas en torno a tres dimensiones principales:

1. Un diagnóstico de los principales problemas y desafíos actuales, tanto globales como regionales.
2. Los elementos centrales del enfoque adoptado por cada actor frente a dichos desafíos.
3. Recomendaciones y propuestas específicas para el fortalecimiento de las políticas públicas en ES.

Las respuestas recogidas permitieron jerarquizar temáticas, enfoques y propuestas, que se presentan de forma sintética en las secciones siguientes.[3]

3. Grandes transformaciones disruptivas en la ES: principales megatendencias globales

En los últimos años varias tendencias globales que ya se perfilaban a comienzos del siglo XXI se han consolidado y acelerado, al tiempo que han surgido nuevas dinámicas. Este proceso responde, en gran medida, a los efectos acumulados de la pandemia de COVID-19, al desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación, al avance de la digitalización, a la irrupción de la IA y a la importancia cada vez mayor de la transición ecológica como eje transversal del desarrollo (Amemado, 2020; León y Cherbowski, 2020; Van de Werfhors et al., 2022).

La primera megatendencia *es la creciente masificación de la ES,* reflejada en el sostenido aumento de la matrícula a nivel mundial. En las últimas décadas, el acceso a este nivel educativo ha crecido en todas las regiones, aunque persisten importantes desigualdades entre países. En 2020, el número de estudiantes universitarios en el mundo se acercaba a los 250 millones, más del doble en comparación con las cifras de comienzos del siglo XXI.

La segunda gran tendencia es el avance sostenido en la *paridad de género* en la educación superior. A lo largo de las últimas décadas, ha crecido la conciencia sobre la importancia de la participación activa de las mujeres en los entornos educativos. La paridad en la matrícula se alcanzó alrededor del año 2000 y, desde entonces, la participación femenina ha superado a la masculina en muchas regiones. Sin embargo, aún se observan brechas significativas entre regiones y, sobre todo, entre campos disciplinarios.

La tercera megatendencia consiste en el avance acelerado del *proceso de internacionalización de la ES*. Este fenómeno se consolidó en las últimas décadas del siglo XX, en estrecha relación con el auge de la globalización, especialmente a partir de los años 1980 y 1990. En el siglo XXI, los países del Sur se han ido integrando progresivamente a esta dinámica, que se ha visto intensificada por el impulso de la digitalización durante la pandemia. No obstante, el actual contexto geopolítico internacional plantea riesgos que podrían ralentizar o reconfigurar este proceso.

Una cuarta tendencia más reciente está vinculada a *la digitalización, la virtualización del aprendizaje y el auge de la IA*, en el contexto de la llamada Cuarta Revolución Tecno-Industrial. Estos procesos están transformando de forma sustantiva

[3] En el Anexo 2 presentamos informaciones complementarias sobre la naturaleza de las entrevistas realizadas.

la ingeniería pedagógica, los enfoques de evaluación de la calidad y los criterios de pertinencia en la educación superior (Rivas 2023). Al mismo tiempo, plantean desafíos considerables, especialmente para los países con menores capacidades tecnológicas (Tadesse y Muluye 2020).

La pertinencia cobra especial relevancia ante la emergencia de una quinta megatendencia: la *transformación vertiginosa de los mercados laborales*. La articulación entre educación –y especialmente la ES– y las estructuras económicas y sociales está siendo profundamente reconfigurada, lo que obliga a replantear los términos del debate sobre la empleabilidad. En este contexto, se vuelve urgente reflexionar sobre la capacidad de la educación superior –incluida la formación técnico-profesional de nivel superior–para adaptarse a las transformaciones tecnológicas en curso, en particular al impacto creciente de la IA sobre el empleo (ver Cuadro 1). Asimismo, la ES debe adecuarse a los cambios derivados de los desafíos medioambientales, ajustando su oferta formativa a las nuevas demandas de los mercados laborales vinculadas a la transición ecológica (ver Cuadro 2).

Cuadro 1. IA: Principales profesiones en auge y en declive hacia el 2030

Profesiones en auge	Profesiones en declive
• Especialistas en IA y aprendizaje automático	• Cajeros y empleados de bancos
• Especialistas en sostenibilidad y medioambiente	• Secretariado administrativo y ejecutivo
• Analistas de inteligencia empresarial y científico de datos	• Oficinistas de introducción de datos
• Ingenieros en FinTech	• Instaladores y reparadores de electrónica
• Especialistas en transformación digital	• Trabajadores de fábricas de manufactura
• Técnicos en automatización y robótica	• Trabajadores de servicios postales
• Especialistas en comercio digital y marketing	• Operadores de máquinas de impresión
• Ingenieros de robótica	• Cajeros de supermercado
• Analistas de seguridad informática	• Operadores de máquinas para textiles
• Ingenieros de procesos y calidad	• Oficinistas de contabilidad y nómina
• Especialistas en ciberseguridad	• Operadores de entrada de datos
• Especialistas en desarrollo de negocios	• Trabajadores en oficinas de viajes y reservaciones
• Ingenieros en energía renovable	• Trabajadores de atención telefónica y servicios al cliente
• Profesionales de la salud mental y del bienestar	• Personal administrativo en servicios legales
• Entrenadores personales y profesionales del fitness	• Personal de soporte en contabilidad, auditoría e impuestos

Fuente: World Economic Forum (2025).

Cuadro 2. Transición ecológica: profesiones, oficios y competencias afectadas (ejemplos por sector)

	Agua y desechos	Vivienda y urbanismo	Energía	Logística y movilidad	Agricultura y agrolimentaria
	Gestión sobria y eficaz Eco-concepción y reutilización de los desechos Economía circular	Eco-materiales y renovación de las edificaciones Acondicionamiento sostenible y resiliente de los espacios urbanos Economía circular	Gestión sobria y eficaz de los fluidos Eficiencia de los sistemas energéticos	Movilidad no motorizada Logística responsable Gestión de riesgos naturales en la ciudad	Agro eecología Agricultura urbana
Profesiones transversales en tensión	**Electromecánicos** **Mediadores técnicios** **Técnicos comerciales** Responsables de QHSE Jefes de proyectos Analista de datos				
Profesiones específicas en tensión	Responsables de operación Técnicos de control Ingenieros Hidrólogos Economistas Recicladores	Obreros (cañerías, calefacción, electricidad, aislamiento, techado)) Ingenieros de edificaciones Arquitectos Urbanistas	Electricistas (fotovoltaico) Metalúrgicos Soldadores Técnicos de contril y mantenimiento	Técnicos de controñ Ingenieros eléctricos Especialistas en robótica Conductores de bus Mecánicos	Agrónomos Silvicultores Consejeros agrícolas Micro hortelanos

Fuente: Elaborado a partir de Terra Academia (2024, p.19).

4. América Latina y el Caribe: viejos desafíos y nuevos retos

Las megatendencias globales también se manifiestan en ALC, aunque con rasgos particulares derivados de su contexto histórico, institucional y social. Estas especificidades según Blanquer (2014) responden tanto a las condiciones actuales como al modo en que se conformaron los sistemas universitarios en la región.

Durante el siglo XX, la consolidación de la autonomía universitaria –con un rol decisivo de las instituciones públicas–, junto con los avances en la democratización y modernización, condujeron a una masificación del acceso. Este fenómeno se tradujo, en parte, en la expansión de la oferta privada, generando nuevas tensiones en materia de regulación.

A partir de esta trayectoria, y considerando las tendencias globales actuales, es posible identificar en ALC tanto desafíos históricos persistentes como nuevos retos asociados a las transformaciones tecnológicas, científicas y medioambientales que inciden en las instituciones de ES y en las políticas públicas del sector (Gazzola, 2023).

Uno de los principales desafíos históricos de la ES en ALC es la *masificación acompañada de una inclusión todavía insuficiente*. Es decir, el acceso ha aumentado, pero de forma desigual, y los sistemas no siempre han logrado garantizar condiciones equitativas para atender una demanda creciente, cuyo ritmo varía considerablemente entre países y subregiones.

Otro desafío persistente desde finales del siglo XX es el relacionado con la *equidad de género*. Si bien se han logrado progresos importantes en materia de acceso y tasas de graduación de mujeres, subsisten brechas considerables, especialmente en áreas de estudio fuertemente masculinizadas, y en el acceso a posiciones académicas y de liderazgo institucional.

El crecimiento acelerado de la demanda por ES en ALC ha impulsado *una fuerte expansión de la oferta privada*. A comienzos de la década de 2020, más del 50% del estudiantado universitario de la región asistía a instituciones privadas, una proporción significativamente mayor al promedio mundial (alrededor de 33%), aunque con marcadas diferencias entre países [4]. Esta expansión plantea el desafío persistente de garantizar estándares de calidad y del fortalecimiento de la regulación de este sector, que representa una porción clave del sistema universitario (Salmi, 2024).

Asimismo, *la equidad en el acceso continúa siendo un reto estructural.* Pese a los avances en equidad de género, los sectores más pobres y vulnerables continúan enfrentando barreras significativas tanto para ingresar como para completar estudios superiores (UNESCO – CEPAL – UNICEF, 2022). Superar estas desigualdades exige atender de forma prioritaria problemas históricos como el analfabetismo, así como mejorar sustancialmente la cobertura y calidad de la educación básica y secundaria, cerrando brechas estructurales que condicionan las trayectorias educativas (Gazzola, 2023).

En materia de inclusión, resulta especialmente relevante considerar a los denominados “estudiantes no tradicionales”: personas mayores de 24 años, generalmente ya insertas en el mercado laboral, que buscan retomar o continuar su formación sin abandonar sus responsabilidades profesionales. Para este grupo, la educación a distancia representa una alternativa particularmente atractiva. En muchas universidades privadas de la región, estos estudiantes constituyen una proporción considerable de la matrícula, lo que plantea la necesidad de diseñar políticas, programas y modalidades pedagógicas adaptadas a sus características y necesidades específicas. Por ejemplo, el caso de Perú (CAPPES, 2022).

Un desafío que puede calificarse como “tradicional-moderno” es la *internacionalización de los sistemas de ES de ALC*. Si bien los avances registrados entre 2000 y 2020 han sido desiguales entre países, se evidencian progresos en múltiples dimensiones: fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras, flexibilización de los calendarios académicos, diversificación curricular, desarrollo progresivo de sistemas

[4] Rivaliza con Asia Meridional que también se ubica por encima de 50%. Véase Saforcada (2019).

regionales de créditos, internacionalización del personal académico y creciente participación en redes, alianzas estratégicas e iniciativas de cooperación, tanto dentro de la región como con instituciones de países emergentes (Gacel-Ávila 2022).

Los nuevos retos del siglo XXI han cobrado fuerza en la década actual. Al igual que en otras regiones, en ALC la aceleración de la digitalización post-pandemia, junto con el avance de tecnológicas disruptivas, ha impulsado un notable crecimiento de la *ES a distancia*. Se estima que actualmente el 24% de los títulos otorgados en la región provienen de programas impartidos en modalidad virtual (OEI, 2024).

Estas transformaciones están redefiniendo el perfil de habilidades requeridas en el siglo XXI y promoviendo el uso de metodologías educativas que desbordan los modelos pedagógicos tradicionales consolidados durante décadas. Estos cambios afectan de manera transversal el proceso educativo y exigen la adopción de nuevas prácticas didácticas, en las cuales el rol del docente –como principal inversión del sistema– se vuelve aún más determinante (Algan, 2020).

Sin embargo, la digitalización y el auge de la educación a distancia no son las únicas manifestaciones de las transformaciones tecnológicas en curso. La expansión del uso de *big data*, la robótica y, especialmente, la IA, plantea nuevos desafíos para la regulación, las políticas educativas y la agenda de investigación en la región. En ALC, esto obliga a enfrentar una característica estructural de muchas instituciones de ES: el escaso peso relativo que ocupa la investigación y el desarrollo en comparación con la docencia, que continúa siendo la función predominante.

En este contexto, es fundamental fortalecer la articulación entre las instituciones de ES y las políticas públicas nacionales, especialmente en lo relativo a los impactos de la IA en los ámbitos académico y productivo (CEPAL, 2024).

El contexto tecnológico actual también influye en los procesos de internacionalización de las instituciones de ES de ALC, así como en otros países del Sur. La expansión de la educación a distancia facilita nuevas oportunidades de colaboración académica transnacional. En ese escenario, emergen condiciones favorables para impulsar un nuevo paradigma de cooperación internacional, liderado por universidades, agencias nacionales de investigación y políticas públicas regionales. Esta cooperación apunta a superar la lógica tradicional de dependencia hacia el Norte, fomentando vínculos más simétricos, con mayor capacidad de incidencia en la agenda internacional de la educación superior y la investigación (Galán-Muros y Pedró, 2022).

En este marco, según Casanueva y Marcelino (2021) la construcción de un Espacio Común de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación entre la Unión Europea (UE) y ALC representa una iniciativa clave. Esta propuesta, enmarcada en la Asociación Estratégica UE-ALC lanzada en la Cumbre birregional de Jefes de Estado de 1999 en Río de Janeiro, ha cobrado renovado dinamismo en la era post-pandemia, impulsada por el avance de la digitalización y el fortalecimiento de las Cumbres Académicas birregionales organizadas por el Foro Académico Permanente ALC-UE. Además, en el actual contexto geopolítico –incluyendo el reposicionamiento de Estados Unidos en materia de cooperación científica y académica– abre nuevas oportunidades para una relación más estrecha entre ALC y la UE en ES. (FAP ALC-UE, 2025).

Según Quenan y Remond (2023), uno de los desafíos más críticos que plantea la transformación tecnológica –en particular el auge de la educación a distancia– es su relación con las persistentes desigualdades estructurales que afectan a ALC. En contextos marcados por profundas fracturas sociales, Bussi y Messina (2020) señalan que las tecnologías digitales pueden convertirse en herramientas potentes para ampliar la inclusión. Un ejemplo concreto de innovación institucional orientada a la inclusión es la experiencia de Brasil con la creación de "polos" universitarios. Numerosas universidades– incluidas algunas de las más reconocidas del país– han establecido centros en estados considerados periféricos, con el fin de ampliar el acceso a la educación superior mediante programas a distancia (MEC, 2025).

En ALC, las brechas digitales existentes, en términos de preparación, infraestructura y recursos, configuran un panorama especialmente intrincado (Molina y Medina, 2025). Aunque la digitalización abre oportunidades para una mayor inclusión, su expansión desregulada corre el riesgo de profundizar las desigualdades preexistentes. La falta de acceso equitativo a dispositivos, conectividad de calidad y competencias digitales básicas limita el potencial transformador de estas tecnologías para los sectores más vulnerables (Benavides et al., 2023).

Al mismo tiempo, *la articulación entre ES y mercados laborales se ha vuelto una preocupación central*. Persiste un desajuste entre la oferta formativa y las demandas del mundo del trabajo, y son escasos los instrumentos disponibles para evaluar los resultados de aprendizaje desde una perspectiva ocupacional e internacional. En efecto, son muy pocos los países de la región que han desarrollado evaluaciones específicas para medir el aprendizaje al final del ciclo de pregrado (Salmi, 2024).

Además, la concentración de matrícula en carreras tradicionales como contabilidad, administración de empresas y derecho –dominadas por mujeres– contrasta con la baja participación femenina en áreas como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e ingeniería. Esto exige revisar la orientación vocacional, acortar carreras largas, fomentar formaciones cortas y certificar competencias, integrando transversalmente la transición ecológica.

En este contexto, es clave fortalecer la Educación Superior Técnico-Profesional, dotándola de mayor reconocimiento, mejor articulación con el sistema universitario y mayor flexibilidad para favorecer trayectorias académicas y laborales más diversas (Mammarella et al., 2024).

5. Enfoques y planteamientos de actores nacionales, regionales e internacionales

Esta sección presenta los resultados de entrevistas realizadas a actores nacionales, regionales e internacionales que inciden, en distintos grados, en la formulación de las agendas de política pública de ES en ALC. Se trata de una muestra limitada pero significativa desde el punto de vista cualitativo, integrada por referentes que han ocupado, o aún ocupan, responsabilidades relevantes en el diseño y la gestión de políticas educativas.

Las 23 entrevistas realizadas permitieron recoger una diversidad de perfiles y perspectivas: ministros, exministros y viceministros de educación de ALC y Europa; representantes de organismos internacionales de cooperación y financiamiento para

el desarrollo especializados en educación; expertos reconocidos; y responsables de instituciones universitarias comprometidos con la transformación de la ES frente a los cambios tecnológicos, socioeconómicos y medioambientales.

Las entrevistas se organizaron en torno a tres dimensiones principales:

a) **Diagnóstico de problemas y desafíos**

Una amplia mayoría de los entrevistados coincide en que uno de los desafíos persistentes en los sistemas de ES de ALC sigue siendo *el acceso y la permanencia estudiantil*. Este reto está estrechamente ligado a las debilidades en la educación primaria y secundaria: el ingreso y desempeño en la ES dependen en gran medida del nivel formativo alcanzado en las etapas previas. Mejorar la calidad de la educación básica aparece como una prioridad impostergable.

A este problema se suma el desafío de *cerrar la brecha digital*, que persiste incluso en países con mayores capacidades. Esto exige fortalecer la formación docente desde los primeros niveles del sistema educativo, familiarizar a los estudiantes con el uso pedagógico de las tecnologías, y garantizar condiciones materiales mínimas –conectividad, dispositivos y plataformas– que permitan reducir la deserción y el ausentismo en la educación superior.

b) **Enfoques estratégicos para abordar los desafíos**

Existe consenso en que tanto los responsables de políticas públicas como las instituciones de ES deben *anticipar e integrar los cambios estructurales* que caracterizan al siglo XXI: la transición ecológica y energética, la digitalización, y la irrupción de la IA en el ámbito académico y laboral.

Las instituciones de ES deben formar técnicos y profesionales altamente calificados, al tiempo que desarrollan investigación orientada a la innovación y al desarrollo sostenible. En este marco, *la pertinencia* se posiciona como el *gran desafío actual*. Es necesaria una revisión profunda de la oferta formativa, los contenidos curriculares, los enfoques metodológicos y los campos prioritarios de investigación, con base en la evolución constante de los mercados laborales.

La adaptación a nuevas modalidades de enseñanza, combinando presencialidad y virtualidad, y la integración de la IA deben enriquecer los procesos de aprendizaje. Sin embargo, estos cambios requieren también una *actualización de los marcos regulatorios y de la gobernanza institucional.*

c) **Recomendaciones clave recogidas en las entrevistas**

Los actores entrevistados formularon un conjunto amplio de propuestas, que varían en alcance e impacto, pero que pueden agruparse en las siguientes 17 líneas de acción:

1. Reforzar la orientación vocacional, mediante plataformas basadas en evidencia que ayuden a los estudiantes a tomar decisiones informadas sobre sus trayectorias educativas.
2. Diseñar herramientas para reducir la deserción estudiantil, incorporando estrategias de acompañamiento académico y bienestar.
3. Explorar alianzas con proveedores privados: ante el crecimiento de la educación a distancia impulsada por actores corporativos, las universidades tradicionales podrían promover alianzas para desarrollar programas conjuntos que combinen excelencia académica, innovación tecnológica y estándares de calidad.

4. Fomentar programas interdisciplinarios pertinentes, alineados con necesidades sociales y productivas.
5. Expandir y descentralizar la infraestructura universitaria, promoviendo la creación de nuevos centros o ampliando sedes existentes en regiones desfavorecidas, incluyendo polos universitarios.
6. Avanzar hacia un marco común de reconocimiento académico, que permita armonizar programas, competencias, calificaciones y trayectorias formativas, especialmente en el contexto del espacio ALC-UE.
7. Desarrollar sistemas regionales de créditos y competencias, que favorezcan la movilidad estudiantil, financiamiento e intercambio de conocimientos.
8. Atender a estudiantes "no tradicionales" (mayores de 24 años, con inserción laboral), cuya matrícula es sustantiva en muchos países, especialmente en el sector privado.
9. Caracterizar mejor los perfiles estudiantiles, para reducir brechas y adaptar los modelos educativos.
10. Reforzar el involucramiento a estudiantes en la gobernanza universitaria, fortaleciendo su participación en los procesos institucionales.
11. Actualizar la educación técnico-profesional de nivel superior, con foco en empleos verdes y transformación digital.
12. Crear bancos de experiencias de articulación entre educación superior y sector productivo, para facilitar aprendizajes institucionales y colaboraciones sostenibles.
13. Impulsar sistemas nacionales de créditos académicos, que incluyan pasarelas que faciliten la movilidad entre carreras, instituciones y modalidades, y microcredenciales.
14. Establecer un Registro Único de Estudiantes de Educación Superior, para mapear oferta, demanda, y trayectorias educativas.
15. Implementar censos de egresados, que permitan construir bases de datos de profesionales graduados por nivel y especialidad.
16. Integrar la transición ecológica en todos los programas formativos.
17. Modernizar la gobernanza de la ES, articulando innovación, planificación y participación.

6. Reforzar las políticas públicas en ES: principales temáticas y proposiciones

Los resultados de las entrevistas permiten identificar un conjunto de líneas prioritarias que complementan y profundizan el diagnóstico previo sobre las principales tendencias globales y regionales en ES.

Al articular dichas megatendencias con las prioridades identificadas por los actores consultados, se jerarquizan los temas clave y se sintetizan las recomendaciones orientadas a fortalecer la gestión y planificación de las políticas públicas en el sector. Para ello, se presenta un cuadro de síntesis que organiza las líneas de acción según su nivel de relevancia. Este marco se estructura en torno a *dos pilares fundamentales*:

1. Avanzar hacia nuevas formas de gobernanza anticipatoria de los sistemas de ES, basadas en una visión estratégica del Estado y en una lectura integral de las transformaciones tecnológicas y medioambientales en curso.

2. Replantear de forma profunda la formación docente, adaptándola a los nuevos métodos y herramientas de enseñanza (ver Cuadro 3).

Cuadro 3. Síntesis: líneas de acción prioritarias en educación superior

Temáticas identificadas	Instituciones y actores consultados	Nivel de relevancia y principales proposiciones
• Visión estratégica del Estado para el desarrollo de la ES • Calidad, pertinencia, infraestructura física y digital • Enfoque territorial y de desarrollo nacional	• Expertos, ministros y exministros; organismos multilaterales y regionales de cooperación y financiamiento	• Extremadamente importante. • Impulsa una gobernanza anticipatoria y una planificación estratégica alineada con los grandes cambios tecnológicos y sociales.
• Formación docente • Mejora en contratación, retención y acompañamiento • Integración de IA y herramientas digitales	• Ministros y organismos de cooperación internacional	• Extremadamente importante. • Elemento clave para transformar la práctica pedagógica frente a nuevas modalidades de enseñanza.
• Orientación vocacional • Plataformas informadas por evidencia • Inclusión como eje transversal de la educación secundaria	• Expertos y funcionarios en ejercicio; instituciones de cooperación	• Muy importante. • Permite alinear trayectorias educativas con las transformaciones del mercado laboral.
• Educación técnico-profesional de nivel superior • Expansión, actualización y articulación con el sistema universitario	• Ministros, exministros, organismos internacionales	• Muy importante. • Responde a las transiciones digital y ecológica. Prioriza formaciones cortas con fuerte inserción laboral.
• Alianzas con proveedores privados • Diseño conjunto de programas innovadores • Supervisión estatal de calidad y acreditación	• Autoridades universitarias	• Importante. • Canalizar el crecimiento de la educación a distancia dentro de marcos regulados.
• Estudiantes no tradicionales • Reconocimiento de sus necesidades • Inclusión territorial mediante polos descentralizados	• Expertos y actores territoriales	• Accesorio. • Requiere estudios de composición estudiantil y guías de buenas prácticas.
• Sistemas Nacionales de Crédito Académico y “pasarelas”	• Ministros y viceministros de educación superior	• Accesorio. • Complementa la articulación con la formación técnica. Favorece movilidad y flexibilidad curricular.

Temáticas identificadas	Instituciones y actores consultados	Nivel de relevancia y principales proposiciones
• Registro Único del Estudiantes	• Ministros, viceministros y expertos	• Accesorio. • Herramienta para planificación, seguimiento de trayectorias y gobernanza participativa.
• Bancos de experiencias universidad-sector productivo	• Ministros de educación	• Accesorio. • Facilitan aprendizajes institucionales para vinculación y desarrollo regional.
• Censo de egresados • Base de datos profesionales graduados por especialidad	• Ministros de educación	• Accesorio. • Apoya la planificación estratégica de la oferta formativa/
• Sistemas regionales de calidad y acreditación (ALC y global)	• Exministros y responsables universitarios	• Accesorio. • Fortalece marcos comunes de referencia para el aseguramiento de la calidad en la región.

Fuente: Elaboración propia.

Este mapeo de propuestas ofrece una base útil para orientar las políticas públicas en ES y fortalecer la gobernanza universitaria, en sintonía con el consenso creciente observado en estudios recientes (Moreno, 2024; Reyes, 2025).

1. Visión estratégica del Estado y gobernanza anticipatoria

   Se requiere adoptar una visión estratégica del Estado que priorice la calidad y pertinencia de la oferta formativa, fortalezca infraestructuras físicas y digitales, y articule la ES con objetivos de desarrollo regional y nacional. Esto implica establecer *espacios de concertación entre gobiernos, universidades, el sector productivo y la sociedad civil*, bajo modelos de gobernanza multinivel. De hecho, estudios recientes que han examinado los modelos de gobernanza en educación superior en 146 países, muestran la diversidad y evolución de sus estructuras institucionales (Pedró, 2024).

   Una coordinación efectiva entre los ministerios de educación, economía y desarrollo productivo, idealmente en instancias interministeriales permanentes, es clave para consolidar políticas sostenidas en el tiempo, con base en un pacto nacional que respalde reformas estructurales.

2. Formación docente como política de Estado

   El *replanteamiento de la formación docente* debe asumirse como prioridad estratégica y política de Estado. Revalorizar la profesión exige condiciones laborales dignas, formación continua de calidad e incentivos adecuados.

   En la región latinoamericana y caribeña las universidades pedagógicas suelen centrarse casi exclusivamente en la formación, mientras que la investigación sobre formación docente se concentra en otras instituciones, frecuentemente también de educación superior, que suelen tener un impacto limitado sobre los programas formativos. Por consiguiente, se requiere *superar la fragmen-*

tación entre instituciones formadoras e investigadoras, e integrar enfoques pedagógicos que permitan incorporar herramientas digitales de manera crítica e innovadora en todos los niveles educativos. Esta integración debe enriquecer la planificación didáctica mediante metodologías innovadoras, ejemplos contextualizados y propuestas que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. Cooperación territorial y alianzas institucionales

   Las universidades deben promover consorcios estratégicos basados en sus capacidades y vocaciones, que ofrezcan trayectorias educativas más flexibles y adaptadas a los perfiles profesionales emergentes. *Este enfoque resulta especialmente pertinente en el ámbito regional o local, en respuesta a las necesidades de los territorios y sus matrices productivas.*

   Este enfoque implica una redefinición positiva y constructiva de la relación entre el Estado y las universidades, basada en la corresponsabilidad y la cooperación para el desarrollo.[5]

4. Orientación vocacional y formación técnico-profesional

   Es fundamental fortalecer la orientación vocacional en los últimos años de secundaria, en articulación con una estrategia más amplia de expansión y actualización de la educación técnico-profesional.

   Se trata de fortalecer un proceso que ya está en marcha y que cuenta con un consenso creciente: la promoción de formaciones cortas para técnicos superiores y especializados, así como la reorientación contextualizada de las carreras, ajustándolas a las necesidades reales del entorno productivo y a las transformaciones del mercado laboral, especialmente en torno a las transiciones digital y ecológica.

Frente a los profundos cambios tecnológicos, medioambientales y laborales que redefinen el escenario actual, se requieren políticas públicas sólidas, contextualizadas y estratégicas que impulsen el desarrollo científico y tecnológico y fortalezcan la articulación de la educación superior con los procesos económicos, sociales y productivos.

En este marco es fundamental impulsar experiencias piloto y proyectos innovadores que traduzcan en la práctica las prioridades y recomendaciones identificadas en este estudio.

7. Agradecimientos

Agradecemos al Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP-UNESCO) por el apoyo brindado para la realización de este trabajo. También agradecemos a Teodoro Arévalo que se ha desempeñado como asistente de investigación, en especial en el registro y síntesis de las entrevistas realizadas y a Graciela Pérez Núñez, Oficial Ejecutiva, IIEP-UNESCO, por sus observaciones y comentarios.

[5] Estas orientaciones, de importancia crucial, tienden a afirmarse en la región latinoamericana y caribeña (Universidad de Colima, 2025).

Referencias

Algan, Y. (Coord). (2021). Quels professeurs au XXIe siècle ? – Rappport de Synthèse, Paris, France, Ministère de l'éducation nationale - Conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN). https://go.oei.int/38pssb6v

Amemado, D. (2020). *The role of artificial intelligence in e-learning in HE,* University World News – The Global Window of Higher Eductation.

Benavides, M., Puch M. A. y Saldarriaga, A. (2023). La emergencia de la educación virtual en el medio universitario durante la pandemia del COVID-19 en el Perú: antecedentes, consecuencias, respuestas y desafíos, en: Quenan, C. & Remond, E. (Coords.) (2023). Éducation, numérique, cohésion sociale et politiques publiques : regards croisés Europe/Amérique latine-Caraïbes, Paris, France: Éditions Institut des Amériques - Fondation EULAC -AFD.

Blanquer, J. M. (2014). La situación de la educación superior en América Latina: entre democracia y globalización , in Quenan, Carlos y Velut Sébastien, Los desafíos del desarrollo en América Latina – Dinámicas socioeconómicas y políticas públicas, en: A Savoir, 24, Paris, France: Institut des Amériques – Agence Française de Développement. https://go.oei.int/cwu1sx91

Bussi, M y Messin, J. (Eds.) (2020). La crisis de la desigualdad – América Latina y el Caribe en la encrucijada. Banco Interamericano de Desarrollo.

Casanueva, H. y Marcelino, L. (Eds.) (2021). *Integración Académica Eurolatinoamericana, Hacia la construcción de un Espacio Común Eurolatinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación,* Loja-Ecuador: EDILOJA.

CAPPES (2022). *El futuro de la educación univeristaria a distancia en el Perú: retos y posibilidades*. Centro para el Análisis de Políticas Públicas de Educación Superior, Lima: UNIR. https://go.oei.int/erfqgecf

CEPAL (2024). *CEPAL participa en la Cumbre Ministerial Latinoamericana y del Caribe por la Inteligencia Artificial.* Nota Informativa 2/09/2024. Cepal - Naciones Unidas. https://go.oei.int/yfolf0tf

Cobo, C., Molina, E. Pineda, J. y Rovner H. (2024). *Revolución de la IA en la Educación: Lo Que Hay Que Saber (Spanish).* Digital Innovations in Education Washington, D.C. : World Bank Group. https://go.oei.int/ynkrokd2

FAP ALC-UE (2025). *Declaración de la VI Cumbre Académica.* Foro Académico Permanente ALC-UE ALC-UE. https://go.oei.int/nslwi3rv

Galán-Muros, V. y Pedró, F. (2022). *Cooperación Internacional para fortalecer sinergias*, WHEC2022 Documento de referencia, Conférence mondiale sur l'enseigement supérieur, Barcelona. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389899_spa

Gates, B. (2024). Can online classes change the game for same students? *Breaking New Ground, GatesNotes.* https://go.oei.int/ynnzcuk7

Gacel-Ávila, J. (2022). Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe. Desafíos y factibilidad, *Revista Educación Superior y Sociedad* (ESS), *34* (1), 401-421. https://go.oei.int/n3l44du5

Gazzola, A. L. (2023). Retos de la educación en América Latina y el Caribe, en: Quenan, C. & Remond, E. (Coords.) (2023), *Éducation, numérique, cohésion sociale et politiques publiques : regards croisés Europe/Amérique latine-Caraïbes*, Paris, France: Éditions de l'Institut des Amériques - Fondation EULAC -AFD.

León, F. y Cherbowski, A., (2020). *Leadership responses to COVID-19, A Global Survey of College and University Leadership.* A repport by International Association of University Presidents & Santander Universidades. https://go.oei.int/xl7sxqcl

Mammarella, E. J., Luce, M. B., Ogaz, M. A., & Takayanagui, A. D. (2024). *CRES+5, Eje 1: La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe*, Brasil. https://go.oei.int/taltgxkk

MEC. (2025). Ordenanza n.° 506/2025, que regula el Decreto n.° 12.456/2025. *Diário Oficial da União.* Ministerio da Educação, Brasil. https://go.oei.int/hutdrevw

Molina, E.y Medina, E. (2025). *Revolución de la IA en Educación Superior. Lo que hay que saber*, Digital Innovations in Education Brief N°4, Washington D.C: World Bank Group. https://go.oei.int/fekivwtm

Moreno, C.I. (2024). Editorial. *Revista Educación Superior y Sociedad, 36*(1), 12-14

Mungaray, A. (2001). Higher Education and the Professional Job Market. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3*(1), 54 - 66. https://www.redalyc.org/pdf/155/15503104.pdf

Mwiria, K., (2022). *Gouvernance dans l'enseignement supérieur.* Article commandé à l'occasion de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur du 18 au 20 mai 2022, UNESCO.

OEI (2024). Panorama de la educación superior en Iberoamerica a través de los indicadores de la Red INDICES. Relevamiento 2023, en: *Papeles del Observatorio* N°27, mayo. https://go.oei.int/bt135e4n

Pedró, F. (2024). Prólogo al Dossier «Gobernanza, gobierno y gestión de la educación superior», *Revista Educación Superior y Sociedad, 36,* 1, 9-10. https://iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3

Quenan, C. y Remond, E. (Coords.) (2023). *Education, numérique, cohésion sociale et politiques publiques: regards croisés Europe/Amérique latine-Caraïbes,* Paris, France: Éditions de l'Institut des Amériques - Fondation EULAC, AFD. https://go.oei.int/4dybvcmq

Quenan, C. (2024). *Contribuyendo al progreso de la educación superior en un mundo de transformaciones disruptivas.* Políticas públicas en Educación Superior en América Latina y el Caribe: Estrategia y propuestas del IIPE , Paris, France: *Documento interno IIEP-UNESCO*

Reyes, J. (2025). Gobernanza universitaria en América Latina: una revisión sistemática de los modelos existentes». *South Florida Journal of Development, Miami, 6*(6), 1-12. https://go.oei.int/jcxy5lvz

Rivas, A. (2023). Los cuatros desafíos educativos de la inteligencia artificial, en: *Dossier*. *Inteligencia Artificial,* (pp. 31-37). OEI – UNESCO. https://go.oei.int/bc2hnnu4

Saforcada, F. (Dir) (2019). T*endencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina,* Instituto de Estudios y Capacitación – CONADU. https://go.oei.int/mfwy4gfl

Salmi, J. (2024), The Challenge of Improving Higher Education in Latin America: Obstacles, Reforms and Pathways to Academic Excellence and Effective Governance. *Foro, 8,*(1). https://go.oei.int/clgaoaka

Shattock, M., Horvath, A. & Enders, J. (2025). *The governance of European Higher Education. Convergence or divergence?*. Reino Unido: Bloomsbury Publishing.

Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: a review. *Open Journal of Social Sciences, 8*(10), 159-170. https://doi.org/10.4236/jss.2020.810011

Terra Academia, Transformons les métiers et les compétences pour résussir la transformation *écologique*, Paris. https://terra-academia.org/

UNESCO – CEPAL – UNICEF (2022), *La encrucijda de la educación en América Latina y el Caribe*, Informe Regional de Monitorio ODS4-Educación 2030. https://go.oei.int/jlwz61c5

UNESCO (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reiventar la educación superior.* Hoja de ruta propuesta para la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior WHEC2022. Documento de trabajo https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912_spa

Universidad de Colima (2025). Transformar a México desde las universidades: Ricardo Villanueva. *El Comentario.* Dirección General de Prensa de la https://go.oei.int/saprnzju

Van de Werfhorst, H., Kessenich, E. & Geven, S. (2022), *The digital divide in online education. Inequality in digital readiness of students and schools*, Computers and Education Open, 3.

World Economic Forum (2025). *Future of Jobs Report*, 2025. https://l1nq.com/D14kI

Anexo 1. Actores relevantes entrevistados

Nombre	Cargo e Institución
Alvarado, Carlos	Secretario General, Consejo Superior Universitario Centroamericano - CSUCA
Blanquer, Jean-Michel	Exministro de Educación de Francia
Bonilla, Adrian	Exministro de Educación Superior de Ecuador y exdirector Ejecutivo de la Fundación EU-LAC
Bo, Martina	Erasmus Student Network
Capilla, Ana	Directora de Educación Superior, Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia la cultura
Casanueva, Héctor	Universidad de Alcalá, Foro Académico permanente América Latina y el Caribe - Unión Europea
Diaz, Bibiam	Especialista Senior, Gerencia de Desarrollo Social y Humano, Banco de Desarrollo de América Latina, CAF
Escalante, Roberto	Secretario General de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUALC)
García Fermín, Franklin	Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de República Dominicana
Juri, Hugo	Exministro de Educación de la República Argentina, exrector de la Universidad Nacional de Córdoba
Llambi, Cecilia	Ejecutiva Principal, Gerencia de Desarrollo Social y Humano, Banco de Desarrollo de América Latina, CAF
Mora, Federico	Exviceministro de Educación superior de Paraguay
Mora Escalante, Sonia Marta	Exministra de Educación pública de Costa Rica
Moreno, Calos Iván	Exdirector General de la Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara; Director General de Educación Superior Universitaria e Intercultural, Secretaria de Educación de México
Moreno Farfán, Daniela	SDG4 Youth and Student Network - UNESCO
Mori, Jorge	Exdirector General de Educación Superior Universitaria, Ministerio de Education del Perú; Director Ejecutivo del Centro para el análisis de Políticas Públicas de Educación Superior, CAPPES
Orellana, Victor	Subsecretario de Educación Superior de Chile
Pedró, Francesc	Director Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC
Percastre, Salvador	Director del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa - UNESCO
Pires de Carvalho, Denise	Exviceministra de Educación Superior de Brasil ; presidenta de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoãl de Nível Superior (CAPES)
Rodríguez, Alfred	Empresario, expresidente de la Cámara Franco-Mexicana de Comercio
Rodrigues Marcelino, Luciano	Secretario General Ejecutivo, Rectoral Board, Brasil
Salmi, Jamil	Excoordinador de Educación Terciaria, Banco Mundial; Consultor internacional
Sponda, Daniel	Secretario de Educación de Honduras

Se pidió a los entrevistados abordar las tres dimensiones principales planteando libremente sus ejes prioritarios, con repreguntas orientadas a precisar los temas seleccionados. Presentamos a continuación un ejemplo del resultado obtenido.

Anexo 2. Tipo de entrevista realizada

Problemas / Desafíos	Enfoque estratégico	Propuestas / Programas
• Los sistemas educativos en general y de ES en particular, son muy lentos en su adaptación a las tendencias de la sociedad. • La revolución tecnológica y la transición ecológica constituyen el principal desafío de la ES y exigen una adaptación del tipo de formación y de oferta académica en carreras e investigación que las universidades deben realizan para “enganchar” con la transición digital. • Adaptación del currículo y las metodologías de las carreras que se están ofreciendo, con formaciones cortas, EFTP… con definición de las que se van a ofrecer y eventual supresión de las que se deberían dejar de ofrecerse.	• Alineamiento entre el sector educativo y de educación superior con las tendencias, desafíos globales y las amenazas estratégicas y existenciales para la humanidad. • Tener en consideración el fenómeno de los grandes proveedores corporativos ya que el reconocimiento de sus certificaciones pasa más por voluntad de la industria que por agencias de certificación de la calidad. • La formación memorística ya no tiene lugar en este escenario, ergo se necesita el desarrollo del pensamiento complejo, crítico y de las habilidades llamadas blandas.	• Las universidades deben impulsar mecanismos y redes de concertación entre el sector público la sociedad civil, el mundo académico y el sector productivo – empresarial, en el marco de una gobernanza anticipatoria. • Actualizar la formación de los docentes, en especial en IA • Redefinir la oferta y acortar la duración de las carreras. • Las universidades deben incorporar asignaturas de prospectiva estratégica para desarrollar la capacidad de anticipación a escenarios sobre disciplinas concretas en sus carreras. • A través de la investigación, las universidades deben proporcionar al Estado, dentro del esquema cuadripartito, las orientaciones para la generación de políticas públicas con el fin de concebir una debida regulación del desarrollo y aplicación de la IA en todos los aspectos de la sociedad.

Cómo citar en APA:

Quenan, C. (2025). ¿Cómo mejorar las políticas públicas en educación superioren América Latina y el Caribe? Un análisis considerando el punto de vista de los actores. *Revista Iberoamericana de Educación, 99*(1), 15-31. https://doi.org/10.35362/rie9917026

Evaluación del Plan Estratégico de Educación Superior 2014-2023 en Honduras. Avances, desafíos y perspectivas para políticas transformadoras

Avaliação do Plano Estratégico de Ensino Superior 2014-2023 em Honduras. Progresso, desafios e perspectivas para políticas transformadoras

Evaluation of the Strategic Plan for Higher Education 2014–2023 in Honduras: Progress, challenges, and perspectives for transformative policies

Yeny Chávez-Green [1] https://orcid.org/0000-0003-1198-4589
[1] *Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)*

Resumen. Este artículo evalúa el Plan Estratégico de Desarrollo del Sistema de Educación Superior de Honduras (PESES) 2014–2023, analizando sus avances, desafíos y perspectivas para el diseño de políticas transformadoras. En un contexto global caracterizado por la rápida evolución tecnológica y crecientes demandas de equidad e inclusión, la planificación estratégica resulta esencial para garantizar sostenibilidad y pertinencia social. El estudio adoptó un enfoque mixto, combinando revisión documental, análisis cualitativo-comparativo de respuestas de 18 IES (81% de participación) y triangulación con registros administrativos.

Los resultados muestran un avance global moderado, con 45.1% de acciones cumplidas y 49% parcialmente cumplidas. Entre los logros destacan expansión territorial, diversificación de oferta académica (de 403 a 744 programas), integración tecnológica y formación docente. No obstante, persisten rezagos críticos en la consolidación normativa, la acreditación sistémica de la calidad y la inversión en investigación y posgrado. La meta de cobertura del 30% no se alcanzó (TBM2024=18.6%), y la fragmentación institucional junto con la escasez de recursos, limitó la plena implementación del plan. En conjunto, los hallazgos resaltan la necesidad de fortalecer la gobernanza del sistema mediante políticas basadas en evidencia, que impulsen la transformación digital, la internacionalización inteligente y la sostenibilidad como ejes del próximo ciclo estratégico.

Palabras clave: educación superior; planificación estratégica; evaluación de políticas; Honduras, gobernanza universitaria; transformación digital.

Resumo. Este artigo avalia o Plano Estratégico para o Desenvolvimento do Sistema de Ensino Superior de Honduras (PESES) 2014-2023, analisando seu progresso, desafios e perspectivas para a elaboração de políticas transformadoras. Em um contexto global caracterizado por rápidas mudanças tecnológicas e demandas crescentes por equidade e inclusão, o planejamento estratégico é essencial para garantir a sustentabilidade e a relevância social. O estudo adotou uma abordagem mista, combinando análise documental, análise qualitativa-comparativa das respostas de 18 IES (81% de participação) e triangulação com registros administrativos.

Os resultados mostram um progresso geral moderado, com 45,1% das ações concluídas e 49% parcialmente concluídas. As conquistas incluem expansão territorial, diversificação da oferta acadêmica (de 403 para 744 programas), integração tecnológica e formação de professores. No entanto, persistem atrasos críticos na consolidação regulatória, no credenciamento sistêmico da qualidade e no investimento em pesquisa e pós-graduação. A meta de 30% de cobertura não foi atingida (TBM2024=18,6%), e a fragmentação institucional, aliada à escassez de recursos, limitou a implementação total do plano. Em geral, os resultados destacam a necessidade de fortalecer a governança do sistema por meio de políticas baseadas em evidências que impulsionem a transformação digital, a internacionalização inteligente e a sustentabilidade como o foco do próximo ciclo estratégico.

Palavras-chave: ensino superior; planejamento estratégico; avaliação de políticas; Honduras; governança universitária; transformação digital.

Abstract. This article evaluates the Strategic Plan for the Development of the Higher Education System in Honduras (PESES) 2014–2023, analyzing its progress, challenges, and prospects for the design of transformative policies in the sector. In a global context marked by rapid technological change and growing demands for equity and inclusion, strategic planning in higher education is essential for ensuring sustainability and social relevance.

The study adopted a mixed-methods approach, combining document review, qualitative-comparative analysis of responses from 18 higher education institutions (81% participation), and triangulation with administrative records. Results indicate moderate overall progress, with 45.1% of strategic actions fully achieved and 49% partially achieved. Notable advances include territorial expansion, diversification of academic programs (from 403 to 744), technological integration, and teacher training. However, per-

sistent challenges remain in regulatory consolidation, systemic quality accreditation, and investment in research and graduate studies. The 30% enrollment coverage goal was not reached (gross enrollment rate in 2024: 18.8%), largely due to institutional fragmentation and limited resources.

The findings highlight the need to strengthen higher education governance through evidence-based policies that promote digital transformation, smart internationalization, and sustainability as guiding principles for the upcoming strategic cycle.

Keywords: higher education, strategic planning, policy evaluation, Honduras, university governance, digital transformation.

1. Introducción

La educación superior (ES) es un motor fundamental para el desarrollo socioeconómico, la innovación y la transformación social en el siglo XXI. Ante los cambios globales acelerados, la cuarta revolución industrial, la emergencia de la inteligencia artificial y las crecientes demandas de equidad e inclusión, la planificación estratégica y una gobernanza eficaz son esenciales para la sostenibilidad y pertinencia de las IES, así como para su contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030.

En este contexto, Honduras, enfrentando desafíos estructurales en desarrollo humano y equidad, reconoce el papel crucial de la ES en la formación de talento y la generación de conocimiento para abordar problemáticas nacionales. Por ello, el Sistema de Educación Superior (SES) del país ha guiado su evolución mediante el Plan Estratégico de Desarrollo del Sistema de Educación Superior (PESES) 2014–2023.

Este artículo tiene como objetivo principal evaluar el nivel de cumplimiento del PESES 2014-2023, analizando sus avances, los desafíos persistentes en su implementación y las perspectivas para el diseño de políticas transformadoras en la ES hondureña. Con este análisis, se busca fortalecer los procesos de planificación y evaluación basados en evidencia, esenciales para la adaptación del sistema y su impacto en el desarrollo nacional.

En el presente documento se desarrolla en primer lugar, el Marco Teórico, que aborda los fundamentos conceptuales de la gobernanza y la planificación estratégica en la ES, así como los enfoques de evaluación de políticas y los modelos de transformación educativa. Seguidamente, se presenta el contexto de la ES en Honduras, detallando el panorama previo al PESES 2014-2023 y los objetivos que orientaron dicho plan. La sección de Métodos y Materiales describe el diseño del estudio, los participantes, los instrumentos utilizados y el procedimiento de recolección y análisis de datos. Posteriormente, se exponen los Resultados, donde se detalla el nivel de cumplimiento del PESES, los logros alcanzados y los desafíos identificados. Finalmente, la Discusión interpreta estos hallazgos a la luz del marco teórico, identificando convergencias y divergencias, que ofrecerán recomendaciones clave para el futuro de la planificación estratégica en la ES hondureña.

2. Marco Teórico

2.1 Gobernanza y planificación estratégica en la ES

La gobernanza y la planificación estratégica son pilares para la sostenibilidad institucional en la ES, especialmente en contextos caracterizados por transformaciones aceleradas, exigencias de rendición de cuentas y creciente presión por la pertinencia social.

La planificación estratégica permite a las IES definir un rumbo claro frente a los desafíos de entornos complejos y cambiantes. Desde una perspectiva clásica, (Chandler, 1962) define la estrategia como el establecimiento de objetivos y metas de largo plazo, junto con la adopción de cursos de acción y la asignación de recursos para alcanzarlos. Este enfoque enfatiza la visión a futuro y la alineación entre capacidades internas y demandas externas.

Complementariamente, Lockwood y Davies (1985) conciben la planificación institucional como un proceso continuo, participativo y orientado a resultados, que debe estar basado en decisiones informadas y en el consenso de actores clave. En esta línea, Kotler y Murphy (1981), destacan que la planificación estratégica no se limita a la proyección temporal, sino que implica lograr un ajuste eficaz entre la organización y su entorno mediante diagnósticos contextuales, formulación de metas realistas y selección de estrategias costo-eficientes.

En un entorno universitario impactado por la globalización, transformación tecnológica y restricciones financieras, Hassanien (2017), argumenta que la sostenibilidad institucional exige innovar los modelos tradicionales. En esa dirección, Zechlin (2009), propone un modelo cíclico que abarca análisis del entorno, formulación de objetivos, planificación de acciones, implementación y evaluación, insistiendo en la profesionalización de la gestión universitaria para lograr mayor eficacia.

2.1.1 Modelos de gobernanza y procesos participativos

La gobernanza universitaria define marcos institucionales para la toma de decisiones y condiciona la implementación de estrategias. Taylor y Miroiu (2002), identifican tres grandes modelos de gobernanza: control estatal (caracterizado por una fuerte regulación gubernamental), supervisión estatal (con mayor autonomía universitaria bajo vigilancia indirecta) y el modelo orientado al mercado (donde predomina la autorregulación y la lógica de la demanda).

Becher y Kogan (1992), por su parte, plantean una visión estructural de gobernanza en la ES, identificando la interacción entre actores centrales, institucionales, departamentales e individuales como determinante en la dinámica de cambio. Bajo esta lógica, la planificación estratégica debe ser participativa, involucrando a los múltiples grupos de interés internos y externos, incluso en contextos de tensiones o agendas divergentes.

Falqueto et al. (2020), en un estudio de caso en la Universidad de Brasilia, concluyen que el enfoque en *stakeholders* con poder de control fortalece la legitimidad institucional, aunque la toma de decisiones colegiada puede generar fricciones en la implementación estratégica, particularmente en entornos latinoamericanos con estructuras burocráticas rígidas.

2.1.2 Enfoques comparados y lecciones desde Europa y América Latina

Las experiencias internacionales ofrecen valiosas lecciones sobre cómo la planificación estratégica puede adaptarse a diversos contextos político-institucionales. En Europa del Este y del Sudeste, Taylor y Miroiu (2002), señalan que la escasa participación de actores clave y la limitada disponibilidad de información confiable debilitaron la efectividad de los planes estratégicos impulsados por los ministerios. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, los líderes universitarios han reconocido progresivamente la utilidad de estos instrumentos para guiar el cambio institucional. Así mismo, Curaj et al. (2015), destacan la importancia de marcos legales renovados, nuevas misiones universitarias y mecanismos de planificación alineados con los procesos de internacionalización promovidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Espacio Europeo de Investigación (EEI).

En América Latina, la gobernanza y planificación enfrentan desafíos específicos relacionados con la gestión de intereses múltiples. Sucozhanay et al. (2016), subrayan que la comunicación efectiva, la construcción de alianzas y la negociación son esenciales para gestionar el cambio. Esto coincide con los hallazgos de Alarcón-del-Amo et al. (2016), quienes argumentan que las universidades orientadas a las necesidades de las partes interesadas alcanzan mayor desempeño organizacional.

Los cambios recientes, impulsados por la pandemia de COVID-19, han acelerado la transformación digital y han puesto en evidencia la necesidad de modelos de gestión flexibles. Fairlie et al. (2021) documentan el auge de la *internacionalización en casa*, facilitada por plataformas digitales, mientras que Moreno Cely y Gutiérrez Rodríguez (2020) llaman la atención sobre la urgencia de integrar las TIC en la planificación universitaria para avanzar hacia una educación más inclusiva. En consonancia, Cordero González et al. (2022), argumentan que la globalización y la sociedad del conocimiento exigen perfiles formativos más versátiles, promoviendo el abandono de esquemas rígidos y la apuesta por una planificación estratégica dinámica.

2.2 Evaluación de políticas y planes estratégicos en ES

La evaluación de políticas y planes estratégicos en ES es un proceso sistemático que permite valorar su pertinencia, eficiencia, eficacia, impacto y sostenibilidad. Aunque inicialmente centrada en el cumplimiento de metas, la evaluación contemporánea adopta enfoques más complejos que consideran tanto resultados esperados como efectos no intencionados, procesos de implementación y capacidades institucionales.

Findler et al. (2019), señalan el desarrollo de herramientas específicas de evaluación de la sostenibilidad (*Sustainability Assessment Tools, SATs)* diseñadas para que las IES puedan medir, auditar y comunicar su contribución al desarrollo sostenible. Estas herramientas integran indicadores cuantitativos y cualitativos para captar tanto los impactos directos como los indirectos, en respuesta a la creciente exigencia de transparencia por parte de los actores involucrados.

Los enfoques metodológicos varían desde evaluaciones contables, que convierten datos brutos en unidades comparables, hasta narrativas evaluativas que combinan textos, gráficos y datos para ofrecer una visión holística del desempeño institucional. No obstante, su utilidad para la toma de decisiones estratégicas puede ser limitada

si carecen de claridad, comparabilidad o relevancia contextual. En este sentido, la evaluación basada en indicadores se consolida como una de las aproximaciones más efectivas, al permitir resultados medibles, replicables y transparentes.

Un componente relevante de estos sistemas evaluativos es el uso de métricas de desempeño (*Management Metrics Models, MMM*), las cuales permiten posicionar a las universidades en el escenario internacional. De La Poza et al. (2021) explican que estos modelos cuantifican comportamientos organizacionales mediante puntuaciones agregadas, lo que ha dado lugar a rankings universitarios globales. Aunque inicialmente centrados en la excelencia investigativa y la reputación académica, dichos rankings han comenzado a incluir dimensiones vinculadas a los ODS, ampliando la comprensión del impacto social de las IES.

2.2.1 Marcos de evaluación aplicados a la ES

La evaluación institucional en ES responde a múltiples propósitos: asegurar la calidad académica, fortalecer la gestión, sustentar la rendición de cuentas y facilitar la mejora continua. En este marco, Chankseliani y McCowan (2020), destacan la incorporación progresiva de los ODS en los sistemas de evaluación universitaria. Aunque tradicionalmente la atención se había concentrado en los niveles primario y secundario, hoy se reconoce que las universidades son actores clave en la implementación de los ODS, tanto por su función formadora como por su capacidad para generar conocimiento y promover cambios institucionales hacia la sostenibilidad.

Los informes de impacto, como los *University Impact Rankings* de *Times Higher Education* (THE), han emergido como herramientas para evaluar y visibilizar la contribución de las IES a los ODS. Estos *rankings* analizan el desempeño universitario en relación con cada uno de los 17 ODS, y han impulsado procesos de autoevaluación más orientados a la responsabilidad social universitaria. No obstante, Unterhalter (2019), advierte sobre los riesgos de "deslizamientos semánticos" entre los valores amplios de los ODS y los indicadores operativos utilizados, lo que puede derivar en una evaluación distorsionada de la calidad o equidad educativa.

Frente a ello, es fundamental promover un diálogo crítico sobre las métricas empleadas, asegurando que estas reflejen los objetivos integrales de la ES para el desarrollo sostenible. Ello implica revisar no solo los indicadores utilizados, sino también sus marcos de referencia, su aplicabilidad en contextos diversos y su capacidad para orientar verdaderos procesos de transformación institucional.

2.3 Contexto de la ES en Honduras

Comprender la evaluación del PESES 2014-2023 requiere situarla dentro de su contexto histórico, institucional y social. Esta sección aborda los principales antecedentes normativos, las dinámicas sociopolíticas recientes y los desafíos estructurales que han configurado el panorama de la ES hondureña, aportando un marco interpretativo para valorar los alcances y limitaciones del plan estratégico.

2.3.1 Panorama general de la ES hondureña antes de 2014

La ES en Honduras ha transitado por un proceso gradual de institucionalización, expansión y reforma. Durante más de un siglo, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), fundada en 1847, fue la única institución del país. La promulgación

de la Ley de Universidades Privadas (1978) y Ley de Educación Superior (1989) que estableció al Consejo de Educación Superior (CES) como órgano de dirección del SES, marcaron hitos fundamentales para la diversificación institucional, permitiendo la organización de universidades públicas y privadas.

A pesar de estos avances normativos, el sistema ha enfrentado dificultades persistentes en cobertura, calidad, pertinencia y gestión. En el período previo al PESES, el país experimentaba una profunda crisis social y estructural: en 2011, Honduras ocupaba el lugar 121 de 187 países en el Índice de Desarrollo Humano del PNUD, tenía una de las tasas de homicidios más altas del mundo y mostraba rezagos en indicadores de innovación y gobernanza institucional. Estas condiciones afectaban directamente la capacidad estratégica de las IES y su posibilidad de respuesta ante demandas emergentes.

A nivel regional, la ES latinoamericana se desenvolvía en una tensión constante entre la masificación del acceso y la exclusión estructural. Como señalan Paz-Maldonado y Silva-Peña (2021), la expansión del sistema no se ha traducido necesariamente en mejores condiciones de permanencia ni en la superación de brechas históricas que afectan a grupos como personas con discapacidad, pueblos indígenas y afrodescendientes. En Honduras, esta situación dio lugar a crecientes demandas por políticas de inclusión educativa que articularan el acceso con la equidad y la transformación institucional.

2.3.2 El PESES 2014-2023: diseño, objetivos y orientación estratégica

El PESES (2014) fue concebido como una hoja de ruta orientada al fortalecimiento sistémico del nivel. Su formulación, liderada por la Dirección de Educación Superior (DES) en coordinación con el Consejo Técnico Consultivo (CTC), incluyó procesos de consulta y participación con las IES. La aprobación oficial se realizó el 21 de febrero de 2014 mediante el Acuerdo No. 2837-278-2014 del CES.

El PESES se alineó con instrumentos nacionales de planificación como la Visión de País 2010-2038 y el Plan de Nación 2010, promoviendo una articulación territorial, descentralización, y enfoque en gobernanza local. No obstante, enfrentó limitaciones estructurales tales como la debilidad institucional, centralismo administrativo, restricciones presupuestarias y baja apropiación ciudadana de los derechos educativos. Asimismo, el documento reconocía que los desafíos globales –como la crisis climática, la transformación digital y las tensiones democráticas– exigían una reconfiguración profunda del rol de las universidades.

El plan estructuró sus acciones a través de trece objetivos estratégicos que abordan dimensiones clave del desarrollo universitario:

1. Crecimiento armónico del sistema.
2. Ampliación de cobertura con equidad regional, étnica y poblacional.
3. Diversificación de la oferta académica de grado y posgrado.
4. Incremento de la oferta de posgrados (especialidades, maestrías, doctorados).
5. Fortalecimiento de la investigación y la vinculación social.
6. Incorporación y desarrollo de TIC en ES.

7. Consolidación de un sistema de evaluación, acreditación y certificación de la calidad.
8. Modernización de estructuras administrativas y gestión curricular.
9. Formulación de un modelo educativo y plan estratégico institucional.
10. Formación permanente de directivos y docentes.
11. Revisión y actualización de estándares para nuevas carreras y centros universitarios.
12. Actualización de normas académicas.
13. Certificación institucional del SES.

El diseño del PESES promovía una cultura de calidad y mejora continua, orientando la inversión pública y fomentando decisiones estratégicas basadas en evidencia. Se propuso impulsar la pertinencia académica a través de enfoques sistémicos, articulación interinstitucional, y políticas centradas en el desarrollo nacional con enfoque territorial.

Asimismo, se reconocía el papel transformador que debían asumir las universidades: generar conocimiento, aprovechar tecnologías emergentes, y formar talento humano con competencias globales. En particular, se destacaba la necesidad de fortalecer modelos descentralizados, como los centros regionales y la educación a distancia, para atender la diversidad territorial del país. No obstante, lograr una adecuada alineación entre la oferta académica y las prioridades nacionales exigía mejorar los mecanismos de diálogo y gobernanza entre actores centrales, regionales y externos.

Este panorama contextual permite comprender mejor los objetivos, decisiones y tensiones que moldearon la formulación y ejecución del PESES 2014-2023. En la siguiente sección se analizarán las políticas transformadoras en ES, explorando cómo estas pueden contribuir a redefinir el papel de las IES frente a los desafíos contemporáneos y fortalecer el impacto del SES en el desarrollo sostenible.

2.4 Políticas Transformadoras en ES

Las políticas transformadoras en la ES constituyen una orientación estratégica que busca redefinir el papel de las universidades frente a los desafíos complejos del siglo XXI. A diferencia de los ajustes incrementales, estas políticas aspiran a generar cambios estructurales que reconfiguren la misión, los procesos y los resultados de las IES, en consonancia con la justicia social, la sostenibilidad ambiental, la innovación tecnológica y la equidad educativa.

2.4.1 Conceptualización y aplicación de políticas transformadoras

En el ámbito educativo, estas políticas se fundamentan en una concepción de la educación como bien público, derecho humano y motor del desarrollo sostenible. Según, UNESCO-IESALC (2025), la educación debe ocupar un lugar central en las estrategias nacionales para la paz, la equidad y la sostenibilidad, promoviendo un aprendizaje transformador que vaya más allá de la transmisión de conocimientos para fomentar pensamiento crítico, agencia ciudadana e innovación social. Este enfoque se refleja en el ODS 4, que plantea *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*, destacando la urgencia de pedagogías adaptables, inclusivas y centradas en el estudiante.

Las IES, desde esta perspectiva, deben asumir un rol protagónico como agentes de cambio y transformación. Desde la Declaración de Estocolmo (Naciones Unidas, 1972) hasta iniciativas recientes como la *Higher Education Sustainability Initiative* (HESI), se ha reafirmado el potencial transformador de las universidades en la construcción de sociedades más resilientes, sostenibles y justas. Este imperativo conlleva revisar los modelos tradicionales de gestión y planificación, e integrar paradigmas que favorezcan la innovación, la participación y el compromiso social.

Hassanien (2017) argumenta que el entorno universitario actual, influido por cambios tecnológicos, culturales y económicos, demanda nuevas formas de gobernanza estratégica. En consecuencia, las políticas transformadoras implican no solo metas renovadas, sino también la reformulación de prácticas pedagógicas, sistemas de evaluación y marcos curriculares. Para Castro (2019), la universidad debe ser entendida como un sistema complejo, en permanente interacción con su entorno, capaz de adaptarse y de incidir de forma significativa en los procesos sociales.

La transformación digital se ha convertido en uno de los ejes principales de estas políticas. El aprendizaje combinado *(blended learning),* la virtualización y el uso de tecnologías emergentes están modificando profundamente las dinámicas educativas. Sin embargo, como advierten Moreno Cely y Gutiérrez Rodríguez (2020), el impacto de estas tecnologías depende de su integración pedagógica efectiva, lo cual requiere visión institucional, políticas coherentes y capacidades docentes fortalecidas. La pandemia de COVID-19 aceleró este proceso, revelando tanto oportunidades (como la internacionalización en casa y la movilidad virtual) como brechas estructurales de acceso y calidad.

2.4.2 ES como motor de transformación social y desarrollo sostenible

Una visión transformadora de la ES reconoce su potencial –y su responsabilidad– para incidir en los grandes desafíos del desarrollo humano. A través de sus funciones sustantivas (formación, investigación, vinculación y gestión), las IES pueden contribuir de manera decisiva a la inclusión, la equidad, la sostenibilidad y la innovación.

En primer lugar, las universidades son actores estratégicos para la justicia social. Elfert (2019) destaca que la inclusión del aprendizaje a lo largo de la vida en el ODS 4 amplía el alcance de las políticas educativas, generando oportunidades para sectores históricamente excluidos. Paz-Maldonado y Silva-Peña (2021) coinciden en que la inclusión exige más que acceso: requiere políticas afirmativas, estructuras institucionales sensibles a la diversidad, y una pedagogía que reconozca y valore las diferencias. En América Latina, caracterizada por desigualdades persistentes, estas transformaciones son particularmente urgentes.

En segundo lugar, la ES promueve el desarrollo científico y tecnológico. Abad-Segura et al. (2020) subrayan el surgimiento de una cultura digital universitaria, donde el aprendizaje se vuelve continuo, personalizado e inmersivo. La incorporación de tecnologías disruptivas como la inteligencia artificial (IA) genera nuevas oportunidades, pero también desafíos éticos y pedagógicos. Yusuf et al. (2024) advierten que la IA generativa puede transformar el aprendizaje, siempre que se cuente con marcos

regulatorios sólidos y docentes capacitados. En línea con ello, Pedró y Mendigutia (2025) destacan que las universidades deben liderar el desarrollo de políticas públicas sobre IA, articulando investigación, formación de talento y orientación ética.

En tercer lugar, las universidades están llamadas a catalizar la transición hacia el desarrollo sostenible. Urata et al. (2023) enfatizan que las IES pueden generar mentalidades sostenibles mediante la formación de líderes comprometidos, la investigación transdisciplinaria y el trabajo con comunidades locales. Leal Filho et al. (2019) complementan que las redes universitarias de sostenibilidad fortalecen los vínculos territoriales, fomentan alianzas público-privadas y reafirman la relevancia social del conocimiento producido en las universidades.

En este marco, las microcredenciales han emergido como una respuesta innovadora a los retos del sistema universitario, como la deserción, la desconexión entre formación y empleo, y la necesidad de aprendizaje permanente. Estas certificaciones modulares permiten trayectorias flexibles y centradas en habilidades específicas, facilitando la adecuación de la formación universitaria a contextos laborales diversos y en constante cambio.

Por último, la internacionalización ha evolucionado de un modelo elitista centrado en la movilidad presencial hacia enfoques más inclusivos y digitalizados. De Wit y Altbach (2021) destacan la expansión de la internacionalización en casa como una forma de democratizar el acceso a experiencias interculturales sin requerir movilidad física. Fairlie et al. (2021) refuerzan esta idea, señalando que la pandemia aceleró el uso de tecnologías colaborativas y estrategias virtuales, ampliando la participación y el alcance global de las universidades. Esta dimensión se consolida, por tanto, como una herramienta estratégica para fortalecer la ciudadanía global y la formación integral en el marco de los ODS.

3. Métodos y materiales

La evaluación del cumplimiento del PESES 2014-2023 se realizó mediante un enfoque metodológico mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas para una comprensión integral de la implementación de sus trece objetivos estratégicos. Este enfoque buscó recoger tanto evidencias objetivas como percepciones institucionales contextualizadas.

3.1 Diseño del estudio

El estudio adoptó un diseño evaluativo descriptivo-interpretativo, con énfasis en el análisis cualitativo de contenido. La evaluación fue coordinada por la DES y aprobada por el CES, con el objetivo de generar insumos para la formulación del nuevo PESES 2025-2030. Se aplicó una adaptación de la metodología propuesta por el Grupo de Planificación y Dirección Estratégica del Foro de Universidades (2012), con valoración integradora no numérica, sustentada en el análisis de documentos aportados, respuestas cualitativas y opiniones institucionales.

3.2 Participantes

La población objetivo fueron las IES legalmente reconocidas en el país. Se aplicó un instrumento a 22 instituciones, de las cuales 18 respondieron válidamente (81% de participación). Estas IES representan una diversidad de modelos institucionales, incluyendo universidades públicas y privadas, con variaciones en modalidad, tamaño y localización geográfica.

3.3 Instrumentos

Se utilizó un formulario autoadministrado, con preguntas abiertas alineadas a los trece objetivos estratégicos del PESES. Las instrucciones del instrumento requerían que la información fuera construida por equipos interdisciplinarios institucionales, incluyendo representantes de la alta dirección, unidades de planificación, gestión académica y áreas técnicas. Además, se solicitó adjuntar evidencias documentales y respaldos normativos.

Este enfoque permitió no solo registrar el nivel de cumplimiento, sino también recoger observaciones, recomendaciones y valoraciones críticas realizadas por las propias IES, lo cual fortaleció el componente cualitativo de la evaluación.

El análisis textual se realizó utilizando el software ATLAS.ti, que facilitó la codificación temática, la comparación entre instituciones y la extracción de patrones emergentes.

3.4 Procedimiento

El formulario fue distribuido electrónicamente. La información enviada por las IES fue sistematizada y triangulada con registros administrativos, datos estadísticos y documentos normativos. Esta triangulación permitió validar las respuestas y reducir sesgos, particularmente en casos de autoevaluación institucional. La estructura abierta del cuestionario posibilitó a las IES identificar limitaciones estructurales, áreas de mejora e iniciativas destacadas en cada dimensión evaluada.

3.5 Consideraciones éticas

La participación de las IES fue voluntaria, garantizándose la confidencialidad de la información. Los datos fueron analizaron con fines estrictamente técnicos y estratégicos, orientados al fortalecimiento del sistema y no a la evaluación pública o punitiva.

4. **Resultados**

4.1 Panorama general de cumplimiento del PESES 2014-2023

El análisis del cumplimiento del PESES 2014-2023, basado en la autoevaluación institucional, la revisión documental sistemática y el análisis temático por objetivo estratégico, revela un avance global moderado, con tendencias mixtas entre logros tangibles y desafíos persistentes. Se observaron avances importantes en expansión de cobertura territorial, diversificación de la oferta académica, integración tecnológica y formación docente, aspectos que permitieron responder parcialmente a las metas del plan. Sin embargo, los resultados también evidencian rezagos estructurales en áreas críticas como la consolidación normativa, el aseguramiento de la calidad, el financiamiento sostenido y la gobernanza articulada del sistema.

4.1.1 Evolución de la matrícula, cobertura y equidad

Para comprender el avance del PESES en términos de ampliación de cobertura, es necesario observar la evolución de la matrícula total y de la Tasa Bruta de Matrícula (TBM) en educación superior durante el período 2013–2024. La siguiente figura presenta ambas variables en perspectiva temporal.

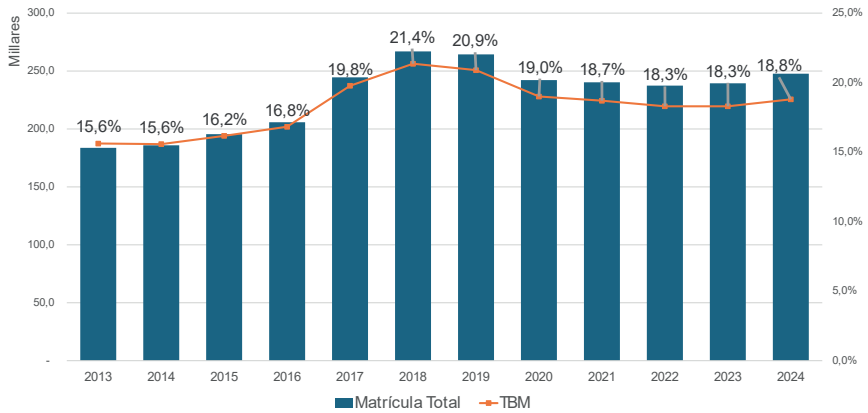


Figura 1. Evolución de la matrícula total y la Tasa Bruta de Matrícula (TBM), 2013-2024.
Fuente: Elaboración propia con base en datos del INE y de la DES.

La Figura 1 muestra que, aunque la matrícula total en educación superior ha tenido una tendencia creciente desde 2013, la TBM se mantuvo estancada en torno al 18-19% en los últimos años. Esto sugiere que el crecimiento de estudiantes no ha sido suficiente para compensar el aumento demográfico del grupo etario objetivo (18-24 años), limitando así el logro de la meta PESES del 30% de cobertura nacional.

Dado que uno de los principios del PESES es la equidad poblacional, resulta pertinente examinar la evolución de la matrícula por sexo. El análisis permite identificar patrones de inclusión o posibles brechas en la participación de hombres y mujeres en la educación superior durante el período evaluado.

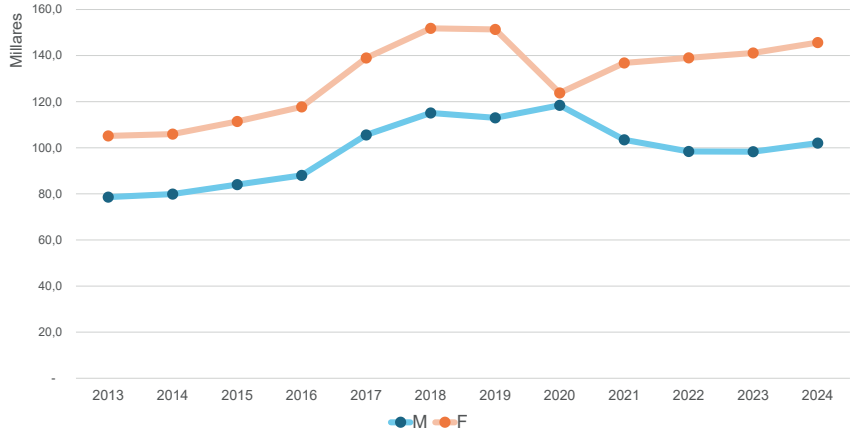


Figura 2. Evolución de la matrícula en Educación Superior por sexo (2013–2024).
Fuente: Elaboración propia con base en registros administrativos reportados por las IES a la DES.

Como se observa en la Figura 2, las mujeres han mantenido una participación mayoritaria en la matrícula durante todo el período analizado (59% en 2024). No obstante, en 2020 se evidenció una caída más marcada en la matrícula femenina, asociada a los efectos de la pandemia de COVID-19. Pese a esa reducción temporal, las tasas de recuperación posteriores fueron más aceleradas para ellas que para los hombres, cuya matrícula muestra un crecimiento más lento y, en algunos años, estancamiento. Este comportamiento reafirma avances importantes en equidad de género, pero también revela desafíos estructurales, como la baja participación masculina sostenida y la necesidad de políticas que promuevan la permanencia y la inserción de ambos sexos en áreas estratégicas, especialmente aquellas donde uno u otro grupo está subrepresentado, como las STEM en el caso de las mujeres.

La dimensión territorial de la cobertura también es central para evaluar el impacto del PESES. La figura siguiente muestra la distribución geográfica de la matrícula universitaria por departamento en el año 2024, permitiendo visualizar el grado de concentración del sistema y las desigualdades regionales en el acceso.

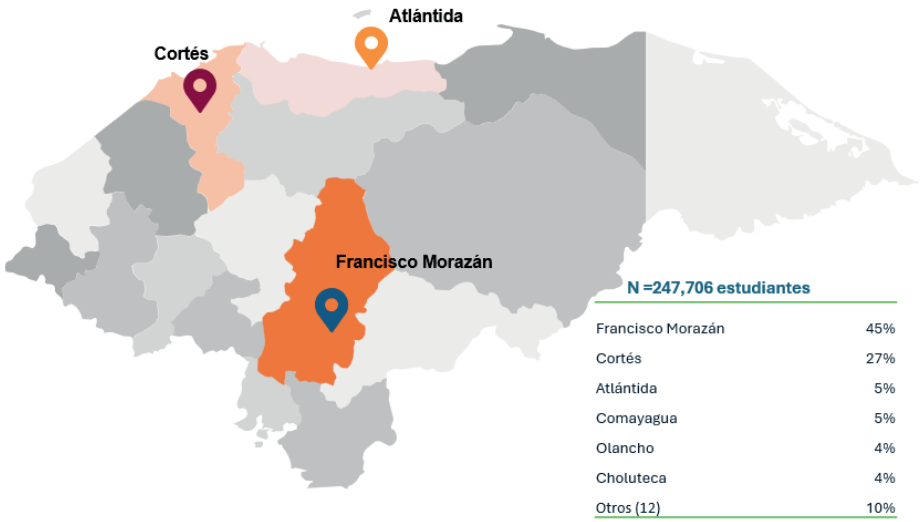


Figura 3. Distribución geográfica de la matrícula universitaria por departamento, 2024.
Fuente: Elaboración propia con base en registros administrativos reportados por las IES a la Dirección de Educación Superior (DES).

La Figura 3 revela una concentración significativa de matrícula en los departamentos de Francisco Morazán (45%) y Cortés (27%), que juntos aglutinan el 72% del total nacional. Esta distribución territorial refleja una centralización estructural del sistema, con efectos limitantes sobre la equidad regional. En contraste, departamentos como Olancho, Atlántida, Comayagua o Choluteca, apenas superan el 4–5%. Esta brecha evidencia la necesidad de políticas diferenciadas de expansión con base territorial, que prioricen modalidades flexibles (virtuales, mixtas) en regiones de baja cobertura.

4.1.2 Estado global de cumplimiento de acciones estratégicas

El grado de cumplimiento se clasificó en cuatro estados:

- Cumplida: Acción implementada de manera integral y sostenida.
- Parcialmente cumplida: Acción con avances, pero sin consolidación completa.
- No cumplida: Acción no ejecutada o sin evidencia suficiente.
- Sin información: Datos no disponibles.

La Tabla 1 detalla el cumplimiento global de las 51 acciones estratégicas del PESES, distribuidas entre los 13 objetivos del plan.

Tabla 1. Cumplimiento global de acciones estratégicas del PESES 2014-2023

Nivel de cumplimiento	Número de acciones	Porcentaje (%)
Cumplida	23	45.1%
Parcialmente cumplida	25	49.0%
No cumplida	3	5.9%
Sin información	0	0.0%
Total	51	100%

Fuente: elaboración propia.

Más del 49% de las acciones fueron parcialmente cumplidas, indicando que se iniciaron procesos clave, pero no lograron consolidarse plenamente. Un 45.1% de las acciones se consideran cumplidas, reflejando avances en dimensiones prioritarias como cobertura, oferta académica, internacionalización, infraestructura tecnológica y formación docente. Solo un 5.9% de las acciones no fueron cumplidas, principalmente relacionadas con la consolidación normativa, estandarización de procesos, financiamiento estructural y evaluación integral.

Este panorama sugiere que el PESES fue un instrumento orientador efectivo, pero su implementación se limitó por factores como la dispersión institucional, limitaciones en la gobernanza sistémica y la escasez de recursos especializados. A pesar de ello, los logros constituyen una base relevante para el próximo ciclo estratégico, que deberá concentrarse en consolidar lo iniciado, cerrar brechas estructurales y profundizar el enfoque basado en evidencia para la toma de decisiones en educación superior.

4.2 Cumplimiento por objetivo estratégico: logros y desafíos

Mediante un análisis desagregado de los trece objetivos estratégicos del plan, se identificaron los logros más relevantes y los principales desafíos persistentes en cada dimensión. La Tabla 2 sintetiza estos hallazgos, permitiendo identificar patrones comunes y contrastes entre objetivos.

Tabla 2. Cumplimiento por objetivo estratégico del PESES 2014–2023

Objetivo Estratégico	Nivel de cumplimiento	Logros destacados	Desafíos identificados
1. Crecimiento armonioso del sistema	Medio–Alto	Participación activa en órganos de gobernanza; convenios internacionales	Visión estratégica compartida débil; baja articulación interinstitucional
2. Cobertura con equidad	Medio	Expansión territorial, de 403 (en 2013) a 744 programas (en 2024), se crearon 2 nuevas IES y 25 nuevos centros regionales o de educación a distancia, pasando de 57 sedes en 2013 a 82 en 2024; aumento en diversidad modal y becas	Meta de cobertura no alcanzada. TBM 2013= 15.6%, TBM 2024= 18.8% (ver Figura 1); concentración territorial (ver Figura 3); monitoreo débil; barreras normativas
3. Diversificación de oferta académica	Medio	Nuevos programas técnicos y productivos (de 53 a 107 programas técnicos y de 225 a 339 licenciaturas); diagnósticos regionales	Desequilibrio entre áreas productivas y científicas; mercantilización de la oferta
4. Oferta de posgrados	Medio–Bajo	Incremento de maestrías profesionalizantes; primeros avances en clasificación académica de posgrados	Baja inversión en doctorados; falta de planificación articulada del posgrado
5. Investigación y vinculación social	Medio	Proyectos de innovación; redes académicas; realización de congresos	Financiamiento insuficiente; débil institucionalización del Sistema de Investigación Científica y Tecnológica en Educación Superior (SICES)
6. TIC en ES	Alto	Integración de plataformas virtuales; capacitación docente; infraestructura fortalecida	Falta de políticas nacionales de gobernanza TIC; brechas regionales de acceso.
7. Evaluación y calidad	Medio	Consolidación de procesos de autoevaluación, validación de instrumentos	Acreditación aún limitada; Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES) sin consolidación legal ni financiera, baja cobertura de acreditación.
8. Gestión curricular y administrativa	Medio	Modernización de estructuras; fortalecimiento de la planificación	Escasez de perfiles técnicos; resistencia al cambio; falta de sistematicidad
9. Modelo educativo	Medio–Bajo	Definición de modelos educativos en algunas IES; ensayos de innovación curricular	Escasa actualización sistemática; débil monitoreo y articulación interinstitucional
10. Formación de directivos y docentes	Medio	Programas de formación continua, TIC y gestión; eventos académicos nacionales e internacionales	Falta de evaluación de impacto; ausencia de programas nacionales permanentes

Objetivo Estratégico	Nivel de cumplimiento	Logros destacados	Desafíos identificados
11. Estándares para carreras y centros nuevos	Bajo	Avances iniciales en revisión normativa; análisis comparado incipiente	Falta de normativa integral; estándares desactualizados
12. Normas académicas	Bajo	Reformas puntuales impulsadas por convenios	Ausencia de estrategia nacional de actualización normativa; lentitud normativa
13. Certificación institucional	Bajo–Medio	Evaluaciones externas aplicadas en algunas IES; planes de mejora en curso	Sistema sin certificación integral, capacidades especializadas insuficientes

Fuente: elaboración propia.

Los niveles de cumplimiento varían entre medio y bajo, con algunas excepciones de avances significativos, como la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), donde se reporta un cumplimiento alto gracias a la expansión de plataformas virtuales y programas de formación docente. En contraste, dimensiones clave como la actualización normativa, la certificación institucional y la consolidación del posgrado muestran un desarrollo limitado. Las causas comunes a estos rezagos incluyen la falta de institucionalización, ausencia de marcos normativos actualizados, escasa articulación interinstitucional y debilidades en capacidades técnicas y financieras.

En conjunto, los logros más visibles del PESES se relacionan con la inclusión, la innovación curricular y la ampliación territorial. Sin embargo, los desafíos persisten en la capacidad del sistema para sostener esas transformaciones, escalar buenas prácticas y generar impactos con equidad, calidad y sostenibilidad a largo plazo.

4.3 Aportes estructurales del PESES 2014–2023 al SES

La evaluación del PESES 2014-2023 revela transformaciones estructurales significativas que impactaron la cultura institucional, la gobernanza y la proyección del SES hondureño, sentando bases para futuras políticas integrales y sostenibles. Estos aportes no solo se evidencian en la normativa y gestión, sino también en los datos sobre matrícula, distribución territorial y modalidades de acceso.

Los aportes más relevantes incluyen:

- Expansión y reconfiguración territorial: El sistema experimentó una expansión geográfica con nuevas instituciones, centros regionales y modalidades a distancia/virtuales, redefiniendo el acceso y ampliando la cobertura en algunos departamentos, aunque aún persisten concentraciones excesivas (ver Figura 3).
- Desarrollo institucional: Se fortalecieron unidades especializadas en planificación estratégica, evaluación de la calidad, desarrollo curricular y soporte tecnológico en la mayoría de las IES, marcando un cambio estructural en la gestión interna de las instituciones.
- Innovación pedagógica y formación docente: Se consolidaron programas de formación permanente en competencias digitales, pedagogía actualizada y gestión universitaria, promoviendo una cultura de mejora continua en la práctica docente, como respuesta también a los desafíos postpandemia.

- Gobernanza sistémica: El PESES favoreció la articulación entre los órganos del Sistema (CES, DES, CTC) y las IES, promoviendo una visión compartida para el desarrollo del sector, aunque los mecanismos de coordinación efectiva aún muestran limitaciones.
- Incorporación de dimensión internacional: Se establecieron vínculos iniciales con redes académicas y programas de cooperación internacional, facilitando la movilidad y la formación doctoral. El PESES actuó como catalizador para alinear las políticas del sector con marcos internacionales como la Agenda 2030.
- Planificación basada en evidencia: El plan consolidó la idea de que la planificación estratégica en educación superior debe estar basada en datos confiables, orientada al bien público y articulada con las políticas nacionales de desarrollo. Este enfoque sienta las bases para un nuevo ciclo (2025-2030) más analítico, participativo y territorialmente sensible.

4.4 Límites persistentes en la transformación estructural

A pesar de los avances impulsados por el PESES 2014-2023, persisten limitaciones profundas que restringieron su alcance transformador. Muchas de estas barreras fueron identificadas tanto en los procesos institucionales como en los datos de cobertura, equidad y cumplimiento estratégico. Los principales límites identificados son:

- Fragmentación normativa: No se consolidó una actualización ágil y sistemática de las Normas Académicas ni un marco regulatorio integral para la homologación de títulos, el reconocimiento de nuevas modalidades o el aseguramiento de la calidad. Esta desconexión regulatoria limita la capacidad del sistema para adaptarse a los cambios del entorno.
- Institucionalización incompleta del aseguramiento de la calidad: Aunque se avanzó en procesos de autoevaluación, el SHACES no se consolidó plenamente como ente oficial ni articuló con otros actores del sistema, limitando la construcción de una cultura sistémica de mejora continua.
- Investigación y desarrollo científico heterogéneo: Los avances en investigación fueron dispersos y dependientes de pocas instituciones. La falta de un sistema nacional robusto de financiamiento y coordinación limitó la innovación y el posicionamiento internacional del sistema. El SICES, aunque aprobado, no se implementó plenamente.
- Financiación insuficiente y desigual: La escasez de recursos técnicos, humanos y financieros impidió a muchas IES sostener las transformaciones iniciadas, especialmente en áreas críticas como virtualización, investigación e internacionalización.
- Debilidad en el monitoreo y evaluación estratégica: La ausencia de un sistema de indicadores nacionales, operativos y consensuados limitó la capacidad del sistema para realizar seguimiento, medir impactos y retroalimentar el ciclo de planificación de forma oportuna.
- Persistencia de desigualdades territoriales y poblacionales**:** Como se observa en las Figuras 2 y 3, persisten brechas de acceso entre departamentos y entre sexos. La TBM se mantuvo estancada, y la concentración territorial se intensificó, lo que evidencia que muchas acciones estructurales no lograron transformar la equidad en logros efectivos.

En síntesis, el PESES 2014–2023 contribuyó significativamente a la estructuración del sistema, pero no logró consolidar pilares clave para una transformación sistémica duradera: normativa actualizada, calidad acreditada, investigación robusta, financiamiento estratégico y evaluación basada en indicadores. Estos límites deben ser abordados de forma prioritaria en el próximo ciclo estratégico, garantizando una educación superior más equitativa, territorialmente inclusiva y sostenida en evidencia.

5. Discusión

La presente discusión interpreta los hallazgos de la evaluación del PESES 2014-2023, contrastándolos con fundamentos conceptuales de gobernanza, planificación estratégica, evaluación y políticas transformadoras en educación superior. El objetivo es identificar convergencias y divergencias entre la visión estratégica del PESES y su implementación, así como sus implicaciones para el futuro desarrollo del sistema.

5.1 Gobernanza, planificación y articulación sistémica

El PESES 2014-2023 buscó un *Crecimiento Armonioso del Sistema* (Objetivo 1) y el *Desarrollo de Estructuras Administrativas y de Gestión Curricular* (Objetivo 8), alineándose con planificación estratégica como proceso integral y la gobernanza como elemento clave para la gestión institucional. Los resultados muestran que la mayoría de las IES cuentan con Planes Estratégicos Institucionales (PEI) actualizados y han fortalecido sus estructuras de diseño curricular y gestión administrativa, lo que coincide con la visión de la planificación continua y participativa, capaz de definir la dirección a largo plazo de las universidades (Lockwood y Davies, 1985; Zechlin, 2009).

Sin embargo, a pesar de estos avances institucionales, persisten desafíos en la integración sistémica plena y la carencia de una visión estratégica compartida a nivel nacional. El objetivo 1 *Fortalecer la integralidad del Sistema* fue parcialmente cumplido, sugiriendo desarticulación entre iniciativas institucionales y coherencia sistémica. Esta situación refleja la complejidad de los modelos de gobernanza (Becher y Kogan, 1992; Taylor y Miroiu, 2002), donde la influencia estatal y la autonomía de las IES generan fricciones. La resistencia al cambio y la limitación de recursos humanos y técnicos en las estructuras de gestión curricular y administrativa también son factores que inciden en esta fragmentación, como lo señalan Falqueto et al. (2020).

5.2 Expansión de cobertura, equidad e inclusión

El PESES se planteó *Aumentar la cobertura de ES al promedio latinoamericano, con equidad poblacional, regional, étnica y atención a poblaciones vulnerables* (Objetivo 2), en línea con la equidad y justicia social en la ES moderna. Los resultados indican una sólida capacidad de las IES hondureñas para expandir la cobertura geográfica, diversificar las modalidades de estudio (semipresencial, virtual, *B-learning*) y ofrecer programas/becas para poblaciones vulnerables. Estos logros en expansión territorial y modalidades son relevantes para una mayor democratización del acceso (Elfert, 2019).

No obstante, la meta de ampliar la cobertura del 15% al 30% de la población de 18 a 24 años no fue cumplida (TBM 18.6% en 2024). Persisten desafíos en la institucionalización de programas para poblaciones de alto riesgo y monitoreo en función de la cobertura. Esto evidencia que, pese a las estrategias de inclusión, aún no se superan las *brechas territoriales, sociales* y las *barreras normativas/administrativas*

que limitan una cobertura sostenible y de calidad. Esta realidad es consistente con observado por Paz-Maldonado y Silva-Peña (2021) en Honduras, donde las desigualdades persisten y la inclusión exige transformaciones sistémicas.

5.3 Diversificación académica, posgrados e investigación

Los Objetivos 3, 4 y 5 del PESES buscaron *Ampliar y diversificar la oferta académica* y *Promover la investigación y vinculación con la sociedad*. Las IES hondureñas diversificaron la oferta de grado en áreas técnicas, agroalimentarias y tecnológicas, expandiendo también notablemente las maestrías. El uso de estudios de mercado y diagnósticos evidenció una mayor profesionalización de la planificación académica, alineándose con la función de la ES como motor del desarrollo económico y social (Abad-Segura et al., 2020).

Sin embargo, el objetivo de un equilibrio 50%-50% entre carreras científicas/productivas y otras áreas no fue cumplido. El crecimiento se concentró en áreas rentables, sugiriendo mercantilización y priorizando la viabilidad económica sobre el desarrollo científico-tecnológico nacional. La expansión de doctorados es lenta y la proporción de programas de investigación (no profesionalizantes) es baja, limitando la generación de conocimiento de alto nivel.

En investigación y vinculación (Objetivo 5), se observan avances en publicaciones científicas, innovación aplicada y redes académicas. No obstante, los esfuerzos son dispersos, carecen de financiamiento y la implementación del SICES es parcial. Esto impide la consolidación de un ecosistema de investigación robusto, clave para la transformación social y el cumplimiento de los ODS (Urata et al., 2023). La baja participación en *rankings* internacionales (23% *vs.* 50% meta) resalta la necesidad de fortalecer este ámbito.

5.4 Fortalecimiento tecnológico y su impacto pedagógico

El *Fortalecimiento de TICs en ES* (Objetivo 6) fue un eje central de las políticas transformadoras, especialmente a raíz de la pandemia de COVID-19. Las IES hondureñas avanzaron significativamente en la integración de plataformas virtuales, actualización de infraestructura y capacitación en competencias digitales/docencia virtual. Esta dinámica transformación digital fue crucial para la continuidad educativa como lo destacaron diversos autores (Castro, 2019; Pokhrel y Chhetri, 2021).

Sin embargo, los avances institucionales fueron fragmentados. La elaboración de políticas nacionales formalizadas para el gobierno de TICs en la ES no fue cumplida. Persisten brechas entre sedes regionales en infraestructura y conectividad, además de limitaciones de financiamiento. Esto demanda un enfoque sistémico para la innovación educativa (Abad-Segura et al., 2020) ya que la falta de una política articulada contrasta con la relevancia creciente de la IA y la necesidad de preparar docentes/estudiantes para el futuro del aprendizaje y el trabajo (Chan, 2023; Pedró y Mendigutia, 2025; Yusuf et al., 2024).

5.5 Calidad, acreditación y marco normativo

Los Objetivos 7, 11, 12 y 13 del PESES se enfocaron en la *Implementación del Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad* y la *Actualización de Normas Académicas y Estándares*, esenciales para asegurar la calidad educativa y la rendición de cuentas (De La Poza et al., 2021; Findler et al., 2019).

Los resultados muestran que, aunque las IES fortalecieron sus sistemas internos de autoevaluación y participaron en procesos piloto del SHACES, este no cuenta con personería jurídica plenamente operativa ni financiamiento estable, limitando su impacto y la consolidación de la acreditación nacional. La *certificación de los órganos del SES* (Objetivo 13) fue parcialmente cumplida, ya que, aunque algunas IES han logrado acreditaciones individuales, la certificación sistémica sigue siendo un desafío.

En normativa, los Objetivos 11 y 12 muestran los mayores rezagos. La propuesta de nuevos estándares (Objetivo 11) no fue cumplida, y la actualización integral de las Normas Académicas (Objetivo 12) ha sido mínima. Esta lentitud y fragmentación generó vacíos frente a innovaciones curriculares y exigencias de homologación regional/internacional, contrastando con la armonización de estándares en la internacionalización (De Wit y Altbach, 2021; Fairlie et al., 2021). Esta situación refleja los *deslizamientos semánticos* que Unterhalter (2019) advierte entre los valores amplios y los indicadores operativos, donde la ausencia de marcos sólidos de evaluación y regulación puede llevar a una distorsión en la calidad educativa.

5.6 Formación permanente y adaptación al entorno

El Objetivo 10 del PESES, *Formación Permanente para Directivos y Docentes*, se cumplió en gran medida con programas de capacitación en pedagogía, innovación tecnológica y gestión académica. Esto refleja un compromiso creciente de las IES hondureñas con la mejora continua de su personal, un factor esencial para la transformación académica en un entorno dinámico (Hassanien, 2017).

Sin embargo, persisten desafíos en la certificación sistemática de competencias docentes y en la evaluación de impacto de estos procesos formativos. La falta de un programa nacional permanente de formación de investigadores y una mayor articulación con marcos de cualificaciones docentes son retos pendientes. Aunque se reconoce la importancia de la capacitación para la adaptación tecnológica (Moreno Cely y Gutiérrez Rodríguez, 2020) y la integración de la IA (Yusuf et al., 2024), la ausencia de una certificación formal y una evaluación robusta limita la capacidad del sistema para medir el efecto transformador de estas iniciativas en la calidad educativa y el desarrollo de competencias.

5.7 Convergencias estratégicas y perspectivas futuras

La evaluación del PESES 2014-2023 establece una base sólida para el próximo ciclo estratégico. Las convergencias estratégicas entre el PESES y las tendencias internacionales son un indicio positivo de una visión compartida para el futuro de la ES en Honduras.

El reconocimiento de temas internacionales relevantes para el PESES 2025-2030, como la transformación digital acelerada, la educación basada en competencias y microcredenciales, la internacionalización inteligente y la sostenibilidad, muestra una conciencia de desafíos y oportunidades globales. La integración transversal de estas tendencias en el próximo plan será crucial para asegurar un SES dinámico, inclusivo, sostenible y competitivo a nivel regional e internacional, lo que permitirá avanzar hacia políticas transformadoras que respondan a las aspiraciones de desarrollo de Honduras.

6. Conclusiones

La evaluación del PESES 2014-2023 revela un panorama de avances significativos y desafíos persistentes, fundamentales para orientar futuras políticas transformadoras. En un contexto global de dinámicas aceleradas, el PESES ha sido un instrumento clave para impulsar la modernización y expandir la ES en Honduras.

Entre los logros, destaca una significativa expansión geográfica y diversificación de la oferta académica, con un aumento de programas y la creación de nuevos centros regionales. La adopción de modalidades a distancia y virtuales fue esencial para la cobertura y continuidad educativa. Además, se fortalecieron las estructuras de planificación y gestión en las IES, se implementaron programas de formación docente y se iniciaron vínculos de internacionalización.

Sin embargo, persisten desafíos estructurales. La meta de cobertura no se alcanzó (18.6% vs. 30% proyectado), y se identificaron brechas críticas en la consolidación normativa y la acreditación sistémica de la calidad. La investigación y el desarrollo científico fueron heterogéneos y con financiamiento insuficiente, sin lograr la plena implementación del SICES ni un posicionamiento internacional relevante. La lentitud regulatoria y la ausencia de políticas nacionales integrales para TIC, investigación y calidad son obstáculos persistentes.

En síntesis, el PESES 2014-2023 sentó bases importantes. El próximo ciclo estratégico (PESES 2025-2030) debe cerrar las brechas, consolidar logros con una gobernanza más articulada y basada en evidencia, asegurar financiamiento estratégico y promover una evaluación sistémica robusta. La integración de la transformación digital, microcredenciales, internacionalización inteligente y sostenibilidad será esencial para un sistema dinámico, inclusivo y competitivo en Honduras.

Referencias

Abad-Segura, E., González-Zamar, M. D., Infante-Moro, J. C., & García, G. R. (2020). Sustainable management of digital transformation in higher education: Global research trends. *Sustainability (Switzerland)*, *12*(5). https://doi.org/10.3390/su12052107

Alarcón-del-Amo, M. del C., Casablancas-Segura, C., & Llonch, J. (2016). Responsive and proactive stakeholder orientation in public universities: antecedents and consequences. *Higher Education*, *72*(2), 131–151. https://doi.org/10.1007/s10734-015-9942-2

Becher, T., & Kogan, M. (1992). *Process and structure in higher education* (New edition (2025)). Routledge. First published in 1992. https://doi.org/10.4324/9781003655794

Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, *24*(4), 2523–2546. https://doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3

Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3

Chandler, A. D. (1962). Strategy and Structure: Chapters in the History of the American. In *MIT Press*.

Chankseliani, M., & McCowan, T. (2020). Higher education and the sustainable development goals. *Higher Education*, *81*(1), 1–8. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w

Consejo de Educación Superior (CES). (2014). Plan de desarrollo estratégico del sistema de educación superior de Honduras 2014-2023. In Dirección de Educación Superior UNAH (Ed.), *Acuerdo No. 2837-278-2014 (Acta CES No. 278)*. https://des.unah.edu.hn/repositorio/plan-estrategico-del-ses-2014-2023/

Cordero González, P. Y., Jáuregui Mora, Z. S., y Meza Morillo, G. R. (2022). Tendencias y desafíos políticos y socioculturales de la educación superior contemporánea en Latinoamérica. *Revista Boletín REDIPE 11*, *1*, 71–91. https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1628

Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., & Scott, P. (2015). *The european higher education area between critical reflections and future policies* (Springer International Publishing AG, Ed.). https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0

De La Poza, E., Merello, P., Barberá, A., & Celani, A. (2021). Universities' reporting on SDGs: Using the impact rankings to model and measure their contribution to sustainability. *Sustainability (Switzerland)*, *13*(4), 1–30. https://doi.org/10.3390/su13042038

De Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, *5*(1), 28–46. https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898

Elfert, M. (2019). Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education? *International Review of Education*, *65*(4), 537–556. https://doi.org/10.1007/s11159-019-09788-z

Fairlie, A., Portocarrero, J., & Herrera, E. (2021). *Desafíos de digitalización para la internacionalización de la educación superior en los países de la Comunidad Andina*.

Falqueto, J. M. Z., Hoffmann, V. E., Gomes, R. C., & Onoyama Mori, S. S. (2020). Strategic planning in higher education institutions: what are the stakeholders' roles in the process? *Higher Education*, *79*(6), 1039–1056. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00455-8

Findler, F., Schönherr, N., Lozano, R., & Stacherl, B. (2019). Assessing the impacts of higher education institutions on sustainable development-an analysis of tools and indicators. *Sustainability (Switzerland)*, *11*(1). https://doi.org/10.3390/su11010059

Foro de Universidades (2012). *Guía para la evaluación de planes estratégicos en el ámbito universitario*. Grupo de Planificación y Dirección Estratégica del Foro de Universidades. Universidad de Sevilla. https://go.oei.int/k1ue9uce

Hassanien, M. (2017). Strategic Planning in Higher Education, a Need for Innovative Model. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, *23*(2), 1–11. https://doi.org/10.9734/jesbs/2017/37428

Kotler, P., & Murphy, P. E. (1981). Strategic Planning for Higher Education. *The Journal of Higher Education*, *52*(5), 470–489. https://doi.org/10.1080/00221546.1981.11778119

Leal Filho, W., Vargas, V. R., Salvia, A. L., Brandli, L. L., Pallant, E., Klavins, M., Ray, S., Moggi, S., Maruna, M., Conticelli, E., Ayanore, M. A., Radovic, V., Gupta, B., Sen, S., Paço, A., Michalopoulou, E., Saikim, F. H., Koh, H. L., Frankenberger, F., … Vaccari, M. (2019). The role of higher education institutions in sustainability initiatives at the local level. *Journal of Cleaner Production*, *233*, 1004–1015. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.06.059

Ley de Educación Superior. (1989). *Capítulo III, Sección B, C y CH.*

Lockwood, G., & Davies, J. L. (1985). *Universities: The Management Challenge* (Society for Research into Higher Education, Ed.).

Moreno Cely, G. A., & Gutiérrez Rodríguez, R. E. (2020). Estudio Prospectivo de la Tecnología en la Educación Superior en Colombia al 2050. *Revista Universidad y Empresa*, *22*(38), 160. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.7583

Naciones Unidas. (1972). *Informe de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano: Estocolmo*.

Paz-Maldonado, E., & Silva-Peña, I. (2021). Políticas de inclusión educativa: el desafío de las universidades públicas hondureñas. *Revista CS*, *34*, 71–90. https://doi.org/10.18046/recs.i34.4227

Pedró, F., & Mendigutia, A. M. (2025). *The role of higher education in national artificial intelligence strategies: A comparative policy review*. https://www.unesco.org/en/open-access/cc-sa

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, *8*(1), 133–141. https://doi.org/10.1177/2347631120983481

Sucozhanay, D., Santos, E., De Witte, K., & Euwema, M. (2016). A stakeholder management approach for university change: A case study in Latin America. *INTED2016 Proceedings*, *1*, 2287–2296. https://doi.org/10.21125/inted.2016.1485

Taylor, J., & Miroiu, A. (2002). *Policymaking, strategic planning, and management of higher education. Papers on higher education* (Carfax Publishing & Taylor & Francis Ltd, Eds.). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), European Centre for Higher Education (CEPES). http://www.cepes.ro

UNESCO IESALC. (2025). *La educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos. Documentos de apoyo para la CRES+5*. https://www.iesalc.unesco.org

Unterhalter, E. (2019). The Many Meanings of Quality Education: Politics of Targets and Indicators in SDG4. *Global Policy*, *10*, 39–51. https://doi.org/10.1111/1758-5899.12591

Urata, S., Kuroda, K., & Tonegawa, Y. (2023). *Sustainable development disciplines for humanity: Breaking down the 5Ps—People, planet, prosperity, peace, and partnerships* (S. Urata, K. Kuroda, & Y. Tonegawa, Eds.). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4859-6

Yusuf, A., Pervin, N., & Román-González, M. (2024). Generative AI and the future of higher education: a threat to academic integrity or reformation? Evidence from multicultural perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *21*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-024-00453-6

Zechlin, L. (2009). Strategic Planning in Higher Education. In *International Encyclopedia of Education, Third Edition* (pp. 256–263). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00885-X

Cómo citar en APA:

Chávez-Green, Y. (2025). Evaluación del Plan Estratégico de Educación Superior 2014-2023 en Honduras. Avances, desafíos y perspectivas para políticas transformadoras. *Revista Iberoamericana de Educación, 99(1)*, 33-54. https://doi.org/10.35362/rie9916910

¿Se acerca el fin de las políticas de discriminación positiva en la educación superior? Lecciones internacionales y su relevancia para América Latina

O fim das políticas de ações afirmativas no ensino superior está próximo? Lições internacionais e sua relevância para a América Latina

Is the end of affirmative action policies in higher education approaching? International lessons and their relevance for Latin America

Francesc Pedró [1] https://orcid.org/0000-0001-5335-8100
[1] *UNESCO IESALC*

Resumen. Se examina el estado actual de las políticas de acción afirmativa en la educación superior, contrastando la tendencia expansiva en América Latina con el reciente retroceso en Estados Unidos tras la decisión de su Tribunal Supremo de 2023 sobre esta cuestión. Se analiza cómo la masificación de la educación superior latinoamericana ha impulsado políticas compensatorias dirigidas a grupos históricamente marginados, incluyendo poblaciones indígenas y afrodescendientes. Se presenta un panorama global de estas políticas, destacando experiencias en India, Sudáfrica y Europa, así como casos específicos en Brasil, Chile y Argentina. La evidencia empírica que se revisa extensamente demuestra los efectos positivos de la acción afirmativa en el acceso y permanencia de minorías en la educación superior. Todo ello contribuye a problematizar la decisión estadounidense de eliminar criterios raciales en las admisiones universitarias, argumentando que las políticas neutrales respecto a la raza resultan insuficientes para combatir discriminaciones históricas. Se concluye que, pese al precedente estadounidense, la acción afirmativa probablemente persistirá en otros países debido a factores jurídicos y políticos favorables, aunque seguirá enfrentándose a los desafíos que resultan de las tendencias desdemocratizadoras globales.

Palabras clave: acción afirmativa; educación superior; equidad educativa; programas compensatorios.

Resumo. A situação atual das políticas de ações afirmativas no ensino superior é examinada, contrastando a tendência de expansão na América Latina com o recente retrocesso nos Estados Unidos após a decisão da Suprema Corte sobre essa questão em 2023. Analise-se como a massificação do ensino superior latino-americano impulsionou políticas compensatórias voltadas para grupos historicamente marginalizados, incluindo populações indígenas e afrodescendentes. É apresentada um panorama global dessas políticas, destacando experiências na Índia, na África do Sul e na Europa, bem como casos específicos no Brasil, no Chile e na Argentina. As evidências empíricas analisadas detalhadamente demonstram os efeitos positivos das ações afirmativas no acesso e na retenção de minorias no ensino superior. Tudo isso contribui para problematizar a decisão dos EUA de eliminar os critérios raciais nas admissões universitárias, argumentando que as políticas neutras em relação à raça são insuficientes para combater discriminações históricas. Conclui-se que, apesar do precedente dos EUA, é provável que as ações afirmativas persista em outros países devido a fatores jurídicos e políticos favoráveis, embora continue a enfrentar desafios resultantes das tendências globais de desdemocratização.

Palavras-chave: ações afirmativas; ensino superior; equidade educacional; programas compensatórios.

Abstract. The current state of affirmative action policies in higher education is examined, contrasting the expansive trend in Latin America with the recent setback in the United States following the 2023 Supreme Court decision on this issue. The analysis examines how the massification of higher education in Latin America has driven compensatory policies aimed at historically marginalised groups, including indigenous and Afro-descendant populations. A global overview of these policies is presented, highlighting experiences in India, South Africa and Europe, as well as specific cases in Brazil, Chile and Argentina. The empirical evidence reviewed extensively demonstrates the positive effects of affirmative action on minority access to and retention in higher education. All of this contributes to questioning the US decision to eliminate racial criteria in university admissions, arguing that race-neutral policies are insufficient to combat historical discrimination. It concludes that, despite the US precedent, affirmative action will likely persist in other countries due to favourable legal and political factors, although it will continue to face challenges resulting from global de-democratising trends.

Keywords: affirmative action; higher education; educational equity; compensatory programmes

1. Introducción

La educación superior en América Latina ha experimentado una profunda transformación. Lo que en su momento era un privilegio reservado para una élite localizada en grandes ciudades, ha evolucionado hacia un sistema más inclusivo, donde se plantea la posibilidad teórica de acceso para todos aquellos que completan la educación secundaria como una declinación más del derecho universal a la educación. Este llamado proceso de masificación, conceptualizado por Trow (1973), ha generado cambios significativos en diversos aspectos: desde los planes de estudio y los métodos pedagógicos tradicionales, hasta el aumento en la cantidad y diversidad de instituciones de educación superior. Las políticas tanto nacionales como institucionales han tenido que adaptarse para responder a estos nuevos desafíos, afectando de manera directa los procesos de admisión y selección. En este contexto, se han desarrollado programas compensatorios y políticas a nivel sistémico que abordan la creciente heterogeneidad del alumnado, procurando equilibrar las diferencias previas en logros académicos y expectativas, y mejorando las oportunidades de éxito académico para grupos previamente marginados, lo cual ha resultado en una mayor inclusión en el ámbito de la educación superior (Salmi y D'Addio, 2021)

En este contexto, los gobiernos de América Latina han implementado diversas políticas públicas orientadas a democratizar el acceso a la educación superior. Estas medidas se han enfocado principalmente en estrategias compensatorias que buscan corregir las desigualdades educativas originadas por barreras sociales y discriminaciones históricas. Estas barreras, vinculadas a factores como la ubicación geográfica, los ingresos familiares, el historial educativo, el género y la pertenencia étnica, han sido el objeto de reformas estructurales (Gaentzsch y Zapata-Román, 2020). En este proceso, distintos actores y grupos de interés han jugado un papel clave al abogar por una mayor representación en esferas económicas y políticas de prestigio, así como por una distribución más equitativa de los recursos públicos destinados a la educación (Flores et al., 2010).

En la región, como en el resto del mundo, se han adoptado diversas estrategias para fomentar la equidad en la educación superior (Pedró, 2021). En algunos países, estas estrategias han implicado la expansión de la oferta educativa pública, haciéndola más accesible para los grupos de bajos ingresos y para aquellos ubicados en áreas con limitada cobertura, donde la oferta privada es improbable que crezca. Además, se han promovido programas de orientación vocacional y cursos de corta duración dirigidos a estudiantes que trabajan, y se han creado nuevas instituciones o reformado las existentes para atender las necesidades de grupos históricamente desatendidos, como las poblaciones indígenas y afrodescendientes, o para responder a las demandas de la economía local. Otras iniciativas buscan subsidiar la demanda de los grupos sociales que enfrentan barreras económicas, facilitando su acceso a la educación superior.

Resulta, pues, paradójico que, mientras América Latina avanza en la implementación de políticas de equidad, en otros países, como Estados Unidos, la acción afirmativa ha comenzado a declinar. Este retroceso podría interpretarse como una

consecuencia del ascenso de ideologías que cuestionan la pertinencia de la etnicidad en la evaluación del mérito académico, o como una señal del éxito de las políticas de acción afirmativa, que para algunos sectores ya habrían alcanzado sus objetivos.

En las siguientes páginas, se presenta un análisis conciso del concepto de acción afirmativa en el acceso a la educación superior. Posteriormente, se examina la situación a nivel global, destacando ejemplos relevantes de todo el mundo incluyendo América Latina. Luego, se revisa la evidencia empírica sobre las políticas de acción afirmativa y, finalmente, se analiza el contexto de los recientes debates en Estados Unidos, considerando la decisión del Tribunal Supremo en 2023 de poner fin a esta política y discutiendo sus implicaciones para otros países, especialmente en América Latina.

2. La configuración del concepto de acción afirmativa

La acción afirmativa, también denominada acción positiva en ciertos países, se refiere a un conjunto de medidas diseñadas para contrarrestar la discriminación y facilitar el acceso a posiciones privilegiadas a aquellos grupos que, de otro modo, permanecerían notablemente infrarrepresentados. Aunque estas políticas varían en nomenclatura –acción afirmativa, reservas, acceso alternativo o cuotas– todas comparten el propósito de incrementar la representación de estudiantes provenientes de grupos subrepresentados en la educación superior (Warikoo y Allen, 2020). En términos específicos, la acción afirmativa abarca cualquier iniciativa que redistribuya recursos –como el acceso a universidades o escuelas profesionales selectivas, empleo, promociones, contratos públicos, préstamos empresariales o incluso derechos sobre tierras– a través de procesos que tienen en cuenta la pertenencia de los individuos a dichos grupos (Sabbagh, 2011). En esencia, estas estrategias buscan mitigar la exclusión social mediante la implementación de sistemas de trato preferencial o la asignación de cuotas a segmentos específicos de la población (Darity et al., 2011).

En el contexto de la educación superior, la acción afirmativa se aplica al considerar si un estudiante forma parte de un grupo infrarrepresentado en el campus o marginado en la sociedad. Estas evaluaciones pueden tener un carácter holístico, como sucedía en el sistema de admisiones universitarias en Estados Unidos antes de la decisión del Tribunal Supremo en 2023, o pueden ser más estrictamente mecanicistas, como es el caso de la educación superior en India, donde existen cuotas reservadas para estudiantes de castas inferiores que cumplen con los requisitos básicos de ingreso a universidades de élite, según lo estipula la Constitución india.

Las políticas de acción afirmativa se han implementado de diversas formas para aumentar la diversidad y ofrecer mayores oportunidades a grupos infrarrepresentados en la educación superior. Entre las estrategias más comunes se destacan:

- Sistemas de cuotas: En las décadas de 1960 y 1970, muchas políticas de acción afirmativa en la admisión universitaria se basaban en la asignación de cuotas con el fin de crear un alumnado diverso. Estas cuotas reservaban un porcentaje específico de plazas para estudiantes pertenecientes a determinados grupos raciales. Por ejemplo, algunas universidades destinaban un porcentaje fijo de sus cupos de admisión a estudiantes de distintos orígenes raciales.

- Admisiones holísticas: Algunas instituciones educativas han adoptado procesos de admisión holísticos, en los que la raza o etnia del estudiante es uno de varios factores a considerar. Este enfoque busca comprender el contexto completo del estudiante, incluidas las desventajas que ha enfrentado en función de su origen racial o étnico.
- Publicidad y captación selectiva: Las universidades también han empleado políticas de acción afirmativa para realizar actividades de reclutamiento y publicidad orientadas específicamente a atraer a estudiantes de grupos subrepresentados.
- Becas y subvenciones: Estas políticas incluyen la provisión de recursos financieros, como becas y ayudas económicas, destinadas específicamente a estudiantes de grupos infrarrepresentados.
- Ingreso automático: Algunas universidades han implementado políticas que garantizan el acceso automático a un porcentaje específico de los graduados de secundaria de cada escuela pública en su jurisdicción (estado, provincia o municipio), lo que ayuda a asegurar una representación de estudiantes con orígenes socioeconómicos y raciales diversos.

3. Las políticas de acción afirmativa en el mundo

Diversos países e instituciones emplean sistemas de cuotas con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades, apoyados por mecanismos jurídicos y de financiación específicos. Una década atrás, un análisis global sobre las actividades de acción afirmativa en la educación superior reveló que aproximadamente uno de cada cuatro países aplica algún tipo de acción afirmativa en sus procesos de admisión (Jenkins y Moses, 2014). Estos programas buscan aumentar el acceso de grupos no dominantes basándose en criterios como raza, sexo, etnia, clase social, ubicación geográfica o tipo de escuela secundaria. Varios países combinan estas categorías, lo que demuestra que las políticas para combatir el racismo o la xenofobia pueden complementar las iniciativas que luchan contra la desventaja económica. Aunque países como India, Tanzania y Estados Unidos han implementado políticas de acción afirmativa durante más tiempo, la mayoría de estos programas para estudiantes de educación superior comenzaron hace solo veinte o treinta años. Es posible encontrar ejemplos en todas las regiones del mundo con una notable diversidad, que responde a los contextos específicos de cada región (Jenkins, 2024; Jenkins y Moses, 2014; Salmi, 2018; Salmi y D'Addio, 2021).

India, Pakistán y Sri Lanka son ejemplos relevantes de Asia. En India, las cuotas universitarias para castas marginadas, como los dalits, adivasis (comunidades tribales) y otras castas bajas, han existido desde hace décadas. Sin embargo, las castas bajas solo pueden beneficiarse de las cuotas si sus ingresos están dentro de ciertos límites. En 2019, el gobierno indio modificó la Constitución para reservar un 10% adicional de las admisiones para los llamados "sectores económicamente débiles", una categoría que incluye a estudiantes de castas superiores, pero económicamente desfavorecidos. En 2022, el Tribunal Supremo indio ratificó esta nueva forma de acción afirmativa económica, similar a los cambios impulsados por el tribunal estadounidense. Además, en septiembre de 2023, el Parlamento indio aprobó una ley que reserva un tercio de los escaños de la cámara baja y de las asambleas legislativas de Delhi y de los estados para mujeres. Aunque esta medida busca paliar la subrepresentación

femenina, es probable que la mayoría de las mujeres beneficiadas por las nuevas cuotas pertenezcan a las comunidades más poderosas: la mayoría hindú y las castas superiores dentro de ella.

En Pakistán, la Ley de Normas Gubernamentales y Discapacidad de 2014 introdujo cuotas de admisión para estudiantes discapacitados en todos los niveles educativos. Las instituciones de educación superior están obligadas a procesar las solicitudes a través de comités de discapacidad, ofreciendo a los estudiantes discapacitados exenciones en pruebas de admisión, relajaciones en los límites de edad, concesiones en tasas y modalidades de examen adecuadas, entre otros servicios. No obstante, aún no se ha implementado un sistema de seguimiento para garantizar su correcta aplicación a nivel institucional.

En Sri Lanka, las instituciones de educación superior, bajo la Comisión de Subvenciones Universitarias, deben seguir un sistema de cuotas. El 40% de todas las plazas se reservan para los mejores puntajes académicos de toda la isla. El 60% restante se distribuye de la siguiente manera: el 55% para estudiantes del distrito donde se encuentra la universidad; el 40% para estudiantes de todos los distritos de Sri Lanka; y el 5% para estudiantes de distritos económicamente desfavorecidos.

En Europa, Austria y Noruega ofrecen ejemplos destacados. En Austria, la Estrategia Nacional sobre la Dimensión Social de la Educación Superior establece objetivos para garantizar la equidad. Exige, por ejemplo, un mínimo del 10% de representación de hombres o mujeres en cualquier programa de grado, excepto en doctorados, y busca reducir a la mitad los programas en los que alguno de los géneros representa menos del 30%. Además, las universidades deben aumentar del 22% al 30% el porcentaje de hijos de inmigrantes de segunda generación y elevar al 42% la tasa de participación en educación superior en todos los estados federales. En Noruega, existen reservas obligatorias para la población sami en universidades. Por ejemplo, la Universidad de Bergen reserva dos plazas en medicina para estudiantes sami, y otras instituciones en Lillehammer, Stavanger y Oslo también implementan sistemas de cuotas.

En Sudáfrica, algunas universidades aplicaron políticas de acción afirmativa en admisiones incluso antes de que fueran obligatorias por el gobierno. La Ley de Educación Superior de 1997, aprobada tras el *apartheid*, introdujo medidas para corregir las desigualdades históricas en la educación superior. Aunque el gobierno no dictó políticas específicas, las universidades, tanto públicas como algunas privadas, implementaron diversos programas de acceso basados en la raza, con el objetivo de aumentar las admisiones de estudiantes negros y de color, quienes fueron sistemáticamente oprimidos bajo el apartheid. En abril de 2023, una nueva ley sobre equidad en el empleo estableció metas de equidad racial en la contratación. Un informe gubernamental de 2023 reveló una tasa de desempleo del 40% para sudafricanos negros, en comparación con el 7.5% para blancos, lo que subraya la persistente desigualdad racial. Al igual que en India y Brasil, tanto la Constitución sudafricana como las decisiones del Tribunal Constitucional han sido siempre favorables a la acción afirmativa, considerándola un medio necesario para alcanzar la igualdad. La Constitución sudafricana prohíbe la discriminación injusta, pero reconoce que puede justificarse en contextos como el post-*apartheid*, siempre que sea para garantizar la equidad.

4. La acción afirmativa en América Latina

Los análisis más recientes sobre el impacto de la raza y la etnicidad en el acceso y éxito en la educación superior en América Latina siguen revelando una situación alarmante (CEPAL, 2022; Corbetta et al., 2018; Mato, 2021). A pesar de las variaciones entre los países, en casi todos ellos la tasa de participación de las poblaciones indígenas y afrodescendientes es notablemente inferior a la de la población no indígena ni afrodescendiente. Al observar el porcentaje de población de entre 20 y 35 años que ha completado un programa de educación superior de cuatro o más años, se percibe que, en promedio, el porcentaje de personas no indígenas ni afrodescendientes con titulación es al menos el doble del de la población indígena o afrodescendiente. En varios países, como Brasil, Colombia, Ecuador y Panamá, la cobertura es mayor para la población afrodescendiente que para la indígena, mientras que en Uruguay sucede lo contrario.

En este contexto, no es sorprendente que la acción afirmativa sea un componente clave de las políticas públicas dirigidas a la equidad en el acceso a la educación superior en la región de aquellos gobiernos que han optado por ellas. Predominan las políticas financieras, que, aunque representan un avance significativo, resultan insuficientes. La mayoría de las políticas de financiación al estudiante proporcionan becas que aseguran el acceso a la educación superior, pero no abordan otros factores críticos (Corbetta et al., 2018). De las 17 iniciativas evaluadas por la CEPAL (2022), todas, excepto una en Uruguay, incluyen a los pueblos indígenas como grupo prioritario, requiriendo que los estudiantes acrediten oficialmente su origen indígena. Siete de estas iniciativas clasifican a los estudiantes beneficiarios por origen racial, siendo los afrodescendientes el grupo más representado. Uruguay se destaca por adoptar un enfoque más integral que no se limita solo a medidas financieras para apoyar a su población afrodescendiente.

Argentina, Brasil y Chile han desarrollado medidas no financieras para promover la inclusión socioeconómica. Tanto Argentina como Chile cuentan con programas similares: el Programa Nexos de Vinculación y Cooperación Educativa en Argentina y el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) en Chile.

En los últimos años, Brasil ha implementado políticas destacadas, pasando de un sistema basado en “derechos universales”, que no tenía en cuenta las diferencias de género, raza o clase social, a un enfoque que incluye cuotas sociales en solo dos décadas. La ley nacional de cuotas sociales, ratificada por la Corte Suprema en 2012, exige que las universidades federales reserven el 50% de sus plazas para estudiantes que se gradúan de escuelas públicas (McCowan y Bertolin, 2020). Esta ley garantiza que la mitad de las plazas disponibles en universidades públicas se asignen a estudiantes de familias con ingresos per cápita iguales o inferiores a 1.5 veces el salario mínimo, mientras que el resto se reserva para estudiantes con ingresos superiores a ese umbral. En agosto de 2023, el Congreso Nacional renovó esta ley, justo dos meses después de que el Tribunal Supremo de Estados Unidos eliminara la acción afirmativa en dicho país. Además, la ley brasileña se someterá a revisión cada 10 años y se han ampliado los criterios de elegibilidad, incluyendo a estudiantes quilombolas, descendientes de esclavos que se establecieron en comunidades independientes.

En América Latina, como en otras regiones, las políticas de acción afirmativa también hacen referencia al concepto de mérito situado o contextual (Villalobos,et al., 2017). Esto implica que los programas utilizan el mérito académico, ya sea mediante los resultados de exámenes estandarizados o el desempeño escolar, como uno de los factores clave en los procesos de selección. Los estudiantes deben destacarse entre sus compañeros, ya sea obteniendo un puntaje mínimo en pruebas o compitiendo con otros de su mismo grupo poblacional.

En Chile, el concepto de mérito situado implica que los estudiantes compiten dentro de su propia escuela, evaluando su desempeño académico en relación con compañeros de contextos socioeconómicos similares. Este enfoque reconoce las desigualdades de origen social, permitiendo que los estudiantes sean evaluados de manera más equitativa.

En Bolivia, por otra parte, las universidades indígenas se centran en las necesidades de poblaciones específicas que hablan lenguas indígenas. Esta política también aplica el concepto de mérito, pero lo mide en función de la relación de los estudiantes con sus comunidades, requiriendo una carta de recomendación de los líderes comunitarios como parte del proceso de admisión. En este caso, el mérito no está relacionado con los resultados académicos, sino con el compromiso del estudiante con su comunidad.

El caso de Brasil ofrece una amplia gama de enfoques según el método elegido por las universidades para implementar la ley de cuotas. Aunque el principio básico de la ley es la necesidad económica, algunas universidades complementan este criterio con requisitos académicos, como los puntajes en exámenes o el desempeño escolar.

En Ecuador, la política de acción afirmativa se enfoca en el mérito académico medido a través de una prueba estandarizada. Sin embargo, está dirigida a estudiantes de bajos ingresos socioeconómicos. Esta política, aunque equitativa en su intención, puede desfavorecer a estudiantes de menores recursos al utilizar los mismos criterios de evaluación que para estudiantes con mayores ventajas socioeconómicas.

5. Resultados de la acción afirmativa: un análisis empírico

Medir de manera empírica los impactos de la acción afirmativa es una tarea compleja. No obstante, la evidencia internacional sugiere de manera consistente que, en diversos países y contextos, incluso con formulaciones diferentes, la acción afirmativa tiene un efecto tangible en la participación de las minorías en la educación superior.

En Estados Unidos, esto ha sido documentado de manera exhaustiva (Backes, 2012a, 2012b; Hinrichs, 2012), en especial en las universidades de mayor prestigio (Arcidiacono, 2005; Epple et al., 2008; Long, 2004). De igual manera, se ha observado un impacto positivo en las tasas de graduación (Hill, 2017; Hinrichs, 2014), lo que refuerza la conclusión de que la acción afirmativa ha favorecido el acceso y la permanencia de las minorías en el sistema educativo superior.

En India, la acción afirmativa ha demostrado aumentar la matriculación de estudiantes de castas más desfavorecidas (Bagde et al., 2016). A pesar de que las reservas están basadas en la casta y no en los ingresos, los beneficiarios tienden a proceder de hogares con menores recursos económicos que los estudiantes desplaza-

dos (Bertrand et al., 2010). Sin embargo, también se ha identificado una disminución en la matriculación femenina, fenómeno que podría explicarse por la brecha educativa de género existente en los hogares de diferentes castas (Cassan, 2019).

El caso de Brasil merece especial atención, ya que es probablemente el más estudiado en América Latina. Diversos estudios recientes (Mello, 2022; Vieira y Arends-Kuenning, 2019) han evaluado el impacto de la legislación sobre cuotas en la educación superior, demostrando que ha incrementado la matriculación de estudiantes negros y de bajos ingresos en universidades públicas, especialmente en aquellos programas en los que la representación de estudiantes desfavorecidos era inicialmente baja, como los programas más competitivos. Sin embargo, el aumento significativo en la matrícula de estudiantes negros solo se observó en universidades que implementaron criterios raciales explícitos en sus procesos de admisión. En otras palabras, el éxito de la acción afirmativa en Brasil fue mayor en las instituciones que adoptaron un compromiso claro con estos mecanismos. Además, un análisis del rendimiento académico de los estudiantes entre 2012 y 2014 mostró que los estudiantes admitidos a través del sistema de cuotas obtuvieron resultados equivalentes a los de aquellos que no ingresaron mediante estas políticas, lo que sugiere que la acción afirmativa no impactó negativamente en la calidad educativa (Wainer y Melguizo, 2018).

6. La cancelación de la acción afirmativa en Estados Unidos

En un contexto global y regional que presenta evidencias empíricas de los resultados de los programas de acción afirmativa en diversos países, resulta llamativo que a finales de junio de 2023 el Tribunal Supremo de Estados Unidos determinara que la raza ya no podría ser utilizada como criterio de admisión en las universidades del país. Aunque el resultado de esta decisión puede parecer sorprendente, no lo es del todo: desde 2020, con una mayoría conservadora en el Tribunal compuesta por seis jueces profundamente escépticos respecto al uso de criterios raciales, la desaparición de la acción afirmativa parecía inevitable.

La realidad es que el Tribunal Supremo ya había prohibido las cuotas raciales en 1978. Desde entonces, las universidades reformularon la acción afirmativa, pasando de un enfoque centrado en la justicia social individual a uno que buscaba los beneficios de la diversidad para toda la comunidad universitaria. Los estudiantes admitidos bajo estas políticas no eran eximidos de las deficiencias educativas; por el contrario, las universidades ofrecían programas de apoyo académico para nivelar su preparación. Durante décadas, a pesar de múltiples desafíos judiciales, el Tribunal continuó defendiendo la acción afirmativa, argumentando que los beneficios de un alumnado diverso justificaban su implementación. Aunque las instituciones tenían prohibido utilizar cuotas raciales, podían considerar la raza como un factor adicional en las admisiones, otorgando cierta ventaja a estudiantes negros o hispanos con cualificaciones similares a las de otros solicitantes no pertenecientes a minorías desfavorecidas.

Para cuando llegó el fallo de 2023, nueve estados de Estados Unidos ya habían limitado el uso de la raza en los procesos de admisión universitaria, desde Arizona hasta Nebraska, Florida y Washington. Incluso en California, un estado considerado progresista, los votantes rechazaron en 2020 una propuesta que buscaba reinstaurar la acción afirmativa, prohibida en 1996. Los efectos de estas prohibiciones ya eran

evidentes: en universidades como la UCLA, el porcentaje de estudiantes negros cayó del 7% antes de la prohibición a menos del 4% en 1998. Un caso similar ocurrió en la Universidad de Michigan, donde el porcentaje de estudiantes negros descendió del 7% en 2006 al 4% en 2021, después de la prohibición local (Hirschman y Berrey, 2017).

¿Por qué ha cambiado el criterio del Tribunal Supremo? Sin duda, refleja la influencia de su mayoría conservadora, lo que a su vez parece alinearse con una opinión mayoritaria en la sociedad estadounidense. Según una encuesta reciente de Gallup, el 68% de los estadounidenses apoya el fin de la acción afirmativa, un sentimiento compartido por todos los grupos raciales. En los argumentos del presidente del Tribunal, la eliminación de la raza como criterio de selección se presenta como una defensa del principio de igualdad reconocido por la Constitución. El razonamiento afirma que si una persona tiene más probabilidades de ser admitida a la educación superior por pertenecer a un grupo racial específico, entonces no se respeta la igualdad, y esto podría interpretarse como una forma de discriminación en sí misma, en contravención de la 14ª Enmienda de la Constitución. Además, el Tribunal argumenta que la acción afirmativa perpetúa estereotipos raciales al asumir, por ejemplo, que todos los estudiantes asiáticos son similares y merecen el mismo trato, lo que también podría considerarse injusto.

La gran cuestión es si este enfoque garantiza la igualdad o, por el contrario, compromete la equidad, como señalaron varios jueces progresistas en sus votos en minoría. Como ha destacado Sandel (2021), la equidad y la meritocracia son conceptos que difícilmente se compatibilizan. ¿De qué tipo de igualdad se está hablando? ¿Racial, étnica o de clase, ignorando las profundas desigualdades económicas que dividen a la sociedad estadounidense, donde solo un 1% concentra la mayor parte de la riqueza y el poder? Asistir a las mejores universidades sigue siendo sinónimo de acceso a círculos de riqueza e influencia. Tres cuartas partes de los estudiantes de las universidades de la Ivy League provienen del 25% más rico del país, y 16 de los 44 presidentes de Estados Unidos han estudiado en estas universidades, al igual que la mayoría de los jueces del Tribunal Supremo.

Por otro lado, es importante señalar que menos del 2% de los graduados en Estados Unidos logran pasar del 20% de ingresos más bajos al 20% más alto, lo que indica que la movilidad social sigue siendo extremadamente limitada. Este hecho subraya el papel del favoritismo hereditario en la perpetuación de la desigualdad socioeconómica, fenómeno que también ha sido ampliamente documentado. Estados Unidos y Reino Unido son, de hecho, los dos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con mayores desequilibrios en la distribución de la renta (Corak, 2013).

7. ¿Será el principio del fin de la acción afirmativa en todo el mundo?

Uno de los argumentos recurrentes en el debate sobre la acción afirmativa es que se deberían priorizar políticas neutrales desde el punto de vista racial. Esto se debe a la interrelación entre raza y condiciones socioeconómicas, lo que permitiría que las políticas orientadas a individuos socioeconómicamente desfavorecidos beneficien de manera desproporcionada a las minorías raciales sin recurrir a preferencias raciales explícitas. Sin embargo, las políticas de acceso neutrales respecto a la raza no han

mostrado efectos significativos en la matriculación de estudiantes negros, por ejemplo, en los contextos analizados. Por otro lado, las políticas basadas en la raza han tenido un impacto notable, no solo incrementando la participación de estudiantes negros, sino también beneficiando a individuos de entornos socioeconómicos vulnerables.

La reciente sentencia del Tribunal Supremo de Estados Unidos no necesariamente augura el fin de la acción afirmativa en otras partes del mundo, ni de las políticas similares diseñadas para incrementar la representación de estudiantes desfavorecidos e infrarrepresentados en las universidades. A diferencia de Estados Unidos, muchas instituciones de otros países seguirán aplicando sus políticas de inclusión. Esto se debe, en parte, a factores jurídicos (lenguajes y interpretaciones constitucionales más favorables) y, en parte, a factores políticos (una mayor proporción de la población potencialmente beneficiaria). Los ajustes políticos han hecho que la acción afirmativa sea más aceptable para los grupos dominantes, aunque, a nivel global, la desdemocratización, el aumento de los costes de la educación superior y los cambios en los objetivos de estas políticas están limitando su capacidad para promover el acceso y la equidad entre los estudiantes más desfavorecidos.

Aunque las políticas de admisión basadas en la raza y la etnicidad siguen siendo necesarias en Estados Unidos, han sufrido un golpe debido a las interpretaciones judiciales regresivas sobre la igualdad y la falta de apoyo popular. No obstante, la persistencia de la acción afirmativa en otros países, pese a los desafíos, ofrece modelos alternativos que las universidades estadounidenses podrían considerar en el futuro.

A nivel internacional, se pueden encontrar diversos enfoques de acción afirmativa que no recurren explícitamente a la raza. En Brasil, al igual que en algunos estados de Estados Unidos, las políticas se enfocan en los graduados de la enseñanza secundaria pública. En India, los indicadores de pobreza han ganado más relevancia que los criterios de casta. Sin embargo, según los magistrados disidentes en el reciente fallo del Tribunal Supremo estadounidense, así como los datos disponibles, las políticas neutrales respecto a la raza o casta no son suficientes para combatir los efectos de la discriminación histórica y contemporánea.

En otros países, la acción afirmativa no solo se mantiene, sino que está ampliándose a otros ámbitos, como el empleo y la legislación, e incorporando a otros grupos, como las mujeres y las personas en situación de pobreza o vulnerabilidad. Sin embargo, la inclusión de nuevas categorías puede generar tensiones con los beneficiarios originales de estas medidas. Si bien, agregar cuotas para mujeres o estudiantes de bajos ingresos puede estabilizar el apoyo político a la acción afirmativa, también puede generar competencia entre las minorías, desviando oportunidades de aquellos que sufren discriminaciones más profundas.

A nivel global, la tendencia hacia la desdemocratización y la reacción contra el multiculturalismo y las políticas de reconocimiento están obstaculizando los avances hacia la equidad en la educación superior. En un momento en que grupos como los pueblos indígenas, las mujeres y las castas más desfavorecidas son objeto de ataques políticos, lograr diversidad y equidad será un desafío incluso si la acción afirmativa persiste. En este escenario adverso, las instituciones de educación superior se perfilan como el último bastión en la defensa de la acción afirmativa, y por el momento, no parecen inclinadas a ceder en ese empeño.

Referencias

Arcidiacono, P. (2005). Affirmative Action in Higher Education: How Do Admission and Financial Aid Rules Affect Future Earnings? *Econometrica*, *73*(5), 1477–1524. https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00627.x

Backes, B. (2012a). Do Affirmative Action Bans Lower Minority College Enrollment and Attainment?: Evidence from Statewide Bans. *Journal of Human Resources*, *47*(2). https://go.oei.int/ydvkmrup

Backes, B. (2012b). *Essays on the impacts of affirmative action* (UC San Diego). UC San Diego. https://go.oei.int/a5v9xop5

Bagde, S., Epple, D., y Taylor, L. (2016). Does Affirmative Action Work? Caste, Gender, College Quality, and Academic Success in India. *American Economic Review*, *106*(6), 1495-1521. https://doi.org/10.1257/aer.20140783

Bertrand, M., Hanna, R., y Mullainathan, S. (2010). Affirmative action in education: Evidence from engineering college admissions in India. *Journal of Public Economics*, *94*(1), 16–29. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.003

Cassan, G. (2019). Affirmative action, education and gender: Evidence from India. *Journal of Development Economics*, *136*(C), 51-70. https://go.oei.int/fbdhhks6

CEPAL (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: Dos décadas de avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://go.oei.int/dwetiubh

Corak, M. (2013). Income Inequality, Equality of Opportunity, and Intergenerational Mobility. *Journal of Economic Perspectives*, *27*(3), 79-102. https://doi.org/10.1257/jep.27.3.79

Corbetta, S., Bonetti, C. A., Bustamante, F. D., y Vergara Parra, A. B. (2018). Qué dicen los indicadores educativos sobre los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. In *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos Avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/137374

Darity, J., William, A. D., & Weisskopf, T. (2011). Who Is eligible? Should affirmative action be group-or class-based? *American Journal of Economics and Sociology*, *70*(1), 238-268.

Epple, D., Romano, R., y Sieg, H. (2008). Diversity and Affirmative Action in Higher Education. *Journal of Public Economic Theory*, *10*(4), 475-501. https://doi.org/10.1111/j.1467-9779.2008.00373.x

Flores, R. P., Monroy, G. V., y García, C. F. (2010). *Políticas compensatorias para la educación superior en 10 países de América Latina*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Gaentzsch, A., y Zapata-Román, G. (2020). *Climbing the ladder: Determinants of access to and returns from higher education in Chile and Peru*. Geneva: UNRISD Working Paper.

Hill, A. J. (2017). State affirmative action bans and STEM degree completions. *Economics of Education Review*, *57*, 31-40. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.01.003

Hinrichs, P. (2012). The Effects of Affirmative Action Bans on College Enrollment, Educational Attainment, and the Demographic Composition of Universities. *The Review of Economics and Statistics*, *94*(3), 712-722. https://doi.org/10.1162/REST_a_00170

Hinrichs, P. (2014). Affirmative action bans and college graduation rates. *Economics of Education Review*, *42*, 43-52. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.06.005

Hirschman, D., y Berrey, E. (2017). The Partial Deinstitutionalization of Affirmative Action in U.S. Higher Education, 1988 to 2014. *Sociological Science*, *4*, 449-468. https://doi.org/10.15195/v4.a18

Jenkins, L. D. (2024). Can Affirmative Action Survive on the World's Campuses? *Current History*, *123*(849), 33-36. https://doi.org/10.1525/curh.2024.123.849.33

Jenkins, L. D., y Moses, M. S. (2014). *Affirmative Action Matters: Creating opportunities for students around the world*. Routledge.

Long, M. C. (2004). Race and College Admissions: An Alternative to Affirmative Action? *The Review of Economics and Statistics*, *86*(4), 1020-1033. https://doi.org/10.1162/0034653043125211

Mato, D. (2021). Racismo y educación superior en América Latina. *Revista de Educación Superior en América Latina*. https://go.oei.int/uopzq0ws

McCowan, T., y Bertolin, J. (2020). *Inequalities in Higher Education Access and Completion in Brazil*. Geneva: United Nations Research Institute for Social Development.

Mello, U. (2022). Centralized Admissions, Affirmative Action, and Access of Low-Income Students to Higher Education. *American Economic Journal: Economic Policy*, *14*(3), 166-197. https://doi.org/10.1257/pol.20190639

Pedró, F. (2021). ¿Quién le pone el cascabel al gato? Un análisis comparativo de las agencias de garantía de la calidad de la educación superior. *Revista Española de Educación Comparada, 37*, 129-152. https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27880

Sabbagh, D. (2011). Affirmative action: The US experience in comparative perspective. *Daedalus*, *140*(2), 109-120.

Salmi, J. (2018). *All around the world – Higher education equity policies across the globe*. London: Lumina Foundation.

Salmi, J., y D'Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, *5*(1), 47-72. https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529

Sandel, M. (2021). *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* London: Penguin Books.

Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.

Vieira, R. S., y Arends-Kuenning, M. (2019). Affirmative action in Brazilian universities: Effects on the enrollment of targeted groups. *Economics of Education Review*, *73*, 101931. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101931

Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., y Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: Merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, *25*(73), 1-27.

Wainer, J., y Melguizo, T. (2018). Inclusion policies in higher education: Evaluation of student performance based on the Enade from 2012 to 2014. *Educação e Pesquisa*, *44*. https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612162807

Warikoo, N., y Allen, U. (2020). A solution to multiple problems: The origins of affirmative action in higher education around the world. *Studies in Higher Education*, *45*(12), 2398-2412. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1612352

Cómo citar en APA:

Pedró, F.(2025). ¿Se acerca el fin de las políticas de discriminación positivaen la educación superior? Lecciones internacionalesy su relevancia para América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación, 99(1)*, 55-66. https://doi.org/10.35362/rie9917022

Cuando los consensos vigentes no alcanzan: hacia una revisión de la formación técnica, las prácticas institucionales y los desafíos productivos territoriales

Quando o consenso atual não é suficiente: rumo a uma revisão da formação técnica, dos estágios institucionais e dos desafios produtivos territoriais

When current consensuses are not enough: towards a review of technical training, institutional practices and territorial productive challenges

Iris María de los Ángeles Olarte [1] https://orcid.org/0000-0001-9565-0265
Gloria Carolina Velarde [1] https://orcid.org/0000-0003-2043-7034
[1] *Universidad Nacional de Salta (UNSa), ICSOH, Argentina*

Resumen. Este artículo presenta los principales hallazgos de una investigación-acción participativa desarrollada en la provincia de Salta, orientada a mapear la oferta de Educación Técnica en un escenario marcado por aceleradas transformaciones tecnológicas y productivas. Parte de la necesidad de repensar los vínculos entre formación, territorio y mundo del trabajo desde una lógica situada y prospectiva. A través de una estrategia metodológica mixta que combinó análisis documental, cartografía, encuestas, grupos focales y estudio de caso, se indaga sobre la adecuación de las propuestas formativas frente a las demandas actuales y emergentes de los sectores productivos locales. Los resultados evidencian un desajuste persistente entre los perfiles formados y las competencias requeridas, así como profundas asimetrías territoriales en la distribución de las ofertas educativas. Las voces de actores del sistema educativo, del ámbito empresarial y de los propios egresados coinciden en señalar la urgencia de fortalecer las instancias de práctica profesional, actualizar contenidos curriculares y consolidar espacios de articulación intersectorial. Se sostiene que revisar los consensos que estructuran la formación técnica requiere trascender enfoques instrumentalistas, situando la formación técnica en el marco de un proyecto de desarrollo territorial capaz de integrar saberes, trayectorias y aspiraciones de las juventudes que habitan nuestros territorios.
Palabras clave: formación técnica; prácticas profesionalizantes; sectores productivos.

Resumo. Este artigo apresenta os principais resultados de uma pesquisa-ação participativa realizada na província de Salta, com o objetivo de mapear a oferta de Ensino Técnico em um cenário marcado por transformações tecnológicas e produtivas aceleradas. Parte-se da necessidade de repensar os vínculos entre formação, território e o mundo do trabalho a partir de uma lógica situada e prospectiva. Por meio de uma estratégia metodológica mista que combinou análise documental, mapeamento, pesquisas, grupos focais e estudos de caso, foi investigada a adequação das propostas de formação às demandas atuais e emergentes dos setores produtivos locais. Os resultados mostram um descompasso persistente entre os perfis formados e as habilidades necessárias, bem como profundas assimetrias territoriais na distribuição das ofertas educacionais. As vozes dos atores do sistema educacional, do mundo empresarial e dos próprios graduados coincidem em apontar a urgência de fortalecer a prática profissional, atualizar conteúdos curriculares e consolidar espaços de articulação intersetorial. Argumenta-se que a revisão do consenso que estrutura a formação técnica exige transcender as abordagens instrumentalistas, colocando a formação técnica no âmbito de um projeto de desenvolvimento territorial capaz de integrar o conhecimento, as trajetórias e as aspirações dos jovens que vivem em nossos territórios.
Palavras-chave: formação técnica; estágios profissionalizantes; setores produtivos.

Abstract. This article presents the main findings of participatory action research carried out in the province of Salta, aimed at mapping the provision of Technical Education in a context marked by accelerated technological and productive transformations. It stems from the need to rethink the connections between education, territory, and the world of work from a situated and forward-looking perspective. Through a mixed-methods strategy that combines document analysis, cartography, surveys, focus groups, and a case study, the study explores the adequacy of training programs in response to the current and emerging demands of local productive sectors. The results reveal a persistent mismatch between the profiles developed through training and the competencies required, as well as deep territorial asymmetries in the distribution of educational offerings. Voices from the education system, the business sector, and graduates converge in highlighting the urgency of strengthening professional practice opportunities, updating curricular content, and consolidating intersectoral coordination spaces. The article argues that revisiting the existing agreements that structure technical education requires moving beyond instrumentalist approaches, placing technical training within a broader territorial development project capable of integrating knowledge, trajectories, and the aspirations of the youth inhabiting our regions.
Keywords: technical training; professional internships; productive sectors

Revista Iberoamericana de Educación (2025), vol. 99 núm. 1, pp. 67-78 - OEI
https://doi.org/10.35362/rie9916999 - ISSN: 1022-6508 / ISSNe: 1681-5653
recibido / recebido: 30/06/2025; aceptado / aceite: 26/09/2025

1. Introducción

En un contexto de transformaciones aceleradas en el mundo del trabajo, impulsadas por la revolución tecnológica y digital, los sistemas de formación técnica enfrentan desafíos cada vez más complejos. Las mutaciones tecnológicas, los cambios en las dinámicas socioproductivas, la reconfiguración de los perfiles ocupacionales y los nuevos patrones de organización del trabajo han producido un creciente desacople entre la formación técnica tradicional y las competencias que demanda el sector de la producción. A esta distancia se agregan dificultades de diversa índole para incorporar la experiencia práctica en los procesos formativos, lo que restringe el intercambio entre los sectores educativo y productivo y condiciona las oportunidades de inserción laboral de los egresados.

En este marco, los esfuerzos por garantizar que los jóvenes accedan a una formación que los prepare para una inserción laboral y social plena se convierte en un objetivo clave. Sin embargo, la velocidad y naturaleza cambiante de los procesos socioproductivos y de las economías locales exige sistemas formativos más ágiles, capaces de anticipar demandas, adaptarse con flexibilidad y ofrecer oportunidades pertinentes de aprendizaje y cualificación. La aceleración del cambio tecnológico y la incertidumbre que lo acompaña plantean una enorme complejidad para la planificación educativa, que debe considerar desarrollos tecnológicos aún inexistentes y tareas laborales que aún no han sido definidas (CEPAL/OEI, 2020). A su vez, el análisis global de los sistemas educativos revela un desfasaje persistente entre las propuestas curriculares vigentes y las necesidades actuales de las sociedades y economías, ya que las instituciones educativas aún no logran desarrollar de forma sostenida las habilidades clave para el nuevo escenario mundial (Fondo Económico Mundial, 2020).

En el ámbito específico de la formación técnica, esto evidencia la necesidad de revisar los consensos que estructuran hoy las relaciones entre educación y sectores de la producción. Las nuevas cualificaciones, los cambios en la organización del trabajo y las exigencias del trabajo decente requieren renovar los acuerdos institucionales que definen los perfiles de egreso, los marcos curriculares y los dispositivos pedagógicos (Martínez y Garino, 2021; Ibarrola, 2010). En este campo, se reconoce la implementación de estrategias para fortalecer una formación integrada al considerar las prácticas profesionalizantes, las microcredenciales o la incorporación de capacidades transversales, siendo sus resultados limitados. En este sentido, es necesario inscribir estas estrategias en una visión más amplia del rol de la educación dentro de un proyecto de desarrollo territorial justo y sostenible.

Los sentidos que organizan la relación entre educación y trabajo no son unívocos ni neutros: se configuran en tramas institucionales, normativas y sociales atravesadas por tensiones y disputas. Por eso, cualquier revisión profunda de la formación técnica debe considerar no solo los requerimientos del aparato productivo, sino también las aspiraciones, trayectorias y necesidades de los sujetos en formación. En este punto, la dimensión territorial adquiere centralidad: no se trata solo de responder a demandas del mundo del trabajo, sino de comprender cómo esas demandas se expresan en contextos locales marcados por dinámicas sociales, historias productivas y entramados institucionales específicos.

Las relaciones entre los sistemas educativos y el mundo productivo muestran distintos grados de formalización institucional: desde modelos consolidados hasta experiencias incipientes en proceso de estructuración. La articulación con actores locales potencia la pertinencia de la oferta formativa, aunque también introduce tensiones derivadas de la convivencia entre lógicas educativas, productivas y político-institucionales heterogéneas (Briasco et al., 2024). En este sentido, el artículo sintetiza los principales hallazgos de una investigación-acción participativa desarrollada en 2024 en la provincia de Salta, impulsada por el Consejo Económico Social y su Comisión de Educación. El proceso partió de una preocupación compartida entre diversos sectores y actores: la necesidad de construir un diagnóstico integral y actualizado que permita repensar la oferta de Educación y Formación Técnica desde una lógica territorial, inclusiva y prospectiva. Para ello, se recuperaron activamente las voces de actores del sistema educativo, del sector productivo, de instituciones gubernamentales y de los propios egresados.

La pregunta que orientó el estudio fue: *¿cómo articular la formación técnica en Salta con las demandas actuales y futuras de los diversos sectores productivos, en un contexto de transformación económica y tecnológica acelerada?* El punto de partida fue el reconocimiento de que resulta necesario generar áreas de oportunidad para el trabajo intersectorial, que orienten los esfuerzos hacia una planificación de la formación con un enfoque más flexible, situado y colaborativo, capaz de integrar saberes técnicos, competencias transversales y experiencias prácticas acordes al tipo de requerimientos del campo técnico-profesional.

2. Método y materiales

Con el objetivo de abordar de manera sistemática el desafío que implicaba el relevamiento de la oferta de Educación Técnico Profesional (ETP) en la provincia de Salta, el Consejo Económico y Social (CES) provincial resolvió, luego de múltiples reuniones y consultas sectoriales, iniciar un proceso de Investigación Acción Participativa (IAP) bajo un enfoque cualitativo. La decisión de adoptar este enfoque se fundamenta en la convicción de que los procesos de conocimiento sobre las problemáticas sociales, educativas y productivas deben construirse de manera colectiva, situada y transformadora. La IAP (Callejo y Viedma, 2016; Castellano e Hinestroza, 2017; Díaz y Ortí, 2012) procura la participación de los actores involucrados en el proceso de objetivación de la realidad, con un triple propósito: generar conocimiento compartido sobre dicha realidad, fortalecer los vínculos y capacidades organizativas, y promover cambios concretos en las condiciones que inciden en las dinámicas de los sectores vinculados.

Desde esta perspectiva, el conocimiento científico no se produce al margen de las relaciones sociales, sino como parte de un entramado de prácticas, experiencias y saberes que, al articularse, habilitan procesos de transformación.

En este caso, la complejidad del problema abordado –la revisión de la oferta de educación técnica en relación con los desafíos institucionales y productivos del territorio– requirió no sólo un enfoque participativo, sino también un diálogo intersectorial sostenido entre diversos actores del campo educativo, económico, social y científico. Esta estrategia metodológica permitió integrar múltiples miradas y saberes –acadé-

micos, técnicos, pedagógicos, comunitarios y productivos–, reconociendo que ningún sector, por sí solo, puede ofrecer respuestas integrales a los desafíos que enfrenta la educación técnica en contextos desiguales.

Por ello, se conformó un equipo interdisciplinario de trabajo, articulado en una instancia denominada Comisión de Educación, integrada por representantes de diversos sectores estratégicos: cámaras empresariales de los sectores productivos más relevantes de la provincia; el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (a través de sus secretarías y direcciones vinculadas a la ETP); universidades nacionales (públicas y privadas) y la universidad provincial; organizaciones de la sociedad civil y fundaciones con experiencia territorial; así como un equipo externo de investigación, encargado del asesoramiento técnico, la coordinación metodológica y el acompañamiento reflexivo durante todo el proceso.



Figura 1. Descripción del proceso de Investigación-Acción Participativa
Fuente: Consejo Económico Social de la Provincia de Salta (2024).

2.1 Caracterización de los instrumentos de investigación empleados

La estrategia metodológica adoptada fue de tipo mixta, combinando herramientas cualitativas y cuantitativas que permitieron la triangulación de la información recabada. El primer instrumento aplicado fue el Relevamiento de Demanda del mercado laboral, desarrollado como una consulta pública durante seis semanas (julio-agosto de 2024). Este instrumento fue difundido a través del sitio web del Consejo, redes sociales y correos electrónicos dirigidos a una amplia base de contactos. La encuesta estructurada contempló tres secciones: "Demandas" (identificación de necesidades de perfiles técnicos y operativos por sector), "Habilidades y/o Conocimientos" (requerimientos competenciales) y "Capacitación" (necesidades formativas detectadas). En este relevamiento participaron 380 perfiles vinculados por los siguientes sectores productivos: agricultura, ganadería, pesca, forestal, alimentos y bebidas, comercio, construcción,

energía (electricidad, gas, agua), industria, minería, restaurantes y hotelería, servicios de software, telecomunicaciones y multimedia, servicios petroleros o mineros, servicios de turismo y esparcimiento, transporte y comunicación, entre otros.

La incorporación de cartografía permitió identificar en detalle las zonas con distintos niveles de concentración de ofertas formativas, así como sus posibles vínculos con los sectores productivos predominantes. Esto facilitó una lectura territorial de la cobertura y la diversificación de especialidades técnicas en la provincia, desagregadas por departamento. Esta lectura permitió un análisis integral tanto del alcance territorial como de la variedad de titulaciones secundarias y tecnicaturas ofrecidas por los institutos superiores y universidades.

De manera complementaria, se realizaron grupos focales como técnica cualitativa de recolección de información. En ellos participaron 16 directivos ejecutivos, 15 representantes de consultoras de recursos humanos y 23 egresados de instituciones de Educación Técnica de Nivel Superior.

La selección de los participantes se basó en criterios predefinidos que garantizan la representatividad y diversidad del análisis: pertenencia a distintos sectores productivos, una experiencia mínima de cinco años en el ámbito laboral, y en el caso de las consultoras, diversidad en el tamaño organizacional (pequeñas, medianas y grandes). En cuanto a los egresados, se consideró la correspondencia entre la titulación y el sector productivo, el año de egreso (2021-2023) y la movilidad geográfica durante la formación.

La heterogeneidad de los grupos permitió un análisis comparativo de perspectivas, clave para comprender las demandas educativas actuales y las proyecciones a mediano plazo (seis años). A partir de pautas temáticas elaboradas por la Comisión de Educación, se trabajó en torno a tres ejes: valoración de la formación técnica y operativa, competencias actuales y futuras requeridas, y políticas empresariales de apoyo e incentivo a la formación.

Si bien, las guías de pautas fueron breves, su construcción implicó un cuidadoso proceso de formulación orientado a promover la interacción y la reflexión profunda entre los participantes (Carey et al., 2012; Barbour, 2011). Cada grupo contó con una coordinadora responsable de estimular la participación, mantener el enfoque temático y favorecer un debate dinámico. Como resultado, se elaboró un “Mapa de competencias generales ideales” orientado a las proyecciones del mercado laboral.

Paralelamente, se llevó a cabo un análisis documental sobre las titulaciones vigentes en la Educación Técnica Secundaria y Superior, a partir de los planes y programas de institutos y universidades (Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional, Dirección General de Educación Superior, UNSa y UPATECO). Este procedimiento contempló tres etapas: preanálisis, codificación y sistematización. Se relevaron 88 titulaciones correspondientes a distintos niveles y organismos educativos: 13 especialidades del nivel secundario dependientes de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional; 39 tecnicaturas superiores de la Dirección General de Educación Superior; 16 carreras de pregrado de la Universidad Nacional

de Salta; y 20 tecnicaturas universitarias de UPATECO. Las dimensiones de incluyeron el perfil del egresado, las áreas ocupacionales o los alcances del título / Incumbencias profesionales y la localización territorial de las ofertas formativas.

La información se sistematizó en una Ficha Integral de Titulaciones y Localización de Ofertas, organizada en tres apartados: datos formales de la carrera, perfil del egresado y áreas de desempeño profesional, y localización territorial de las ofertas educativas. Complementariamente, se elaboró el instrumento "Semáforo de habilidades, competencias y capacidades", orientado a identificar en los planes de estudio la presencia de competencias clave para el siglo XXI.

En articulación con lo anterior, se desarrolló un estudio de caso centrado en el sector de la construcción cuyo objetivo fue analizar en profundidad la relación entre la oferta educativa técnica y las habilidades demandadas por dicho sector. Este análisis se realizó siguiendo los criterios metodológicos propuestos por Stake (1998), orientados a comprender de forma dinámica los vínculos entre educación y mundo del trabajo.

3. Resultados

La presentación de los resultados se organiza en dos grandes bloques temáticos. En primer lugar, se caracteriza la localización geográfica y la distribución territorial de las ofertas de formación técnica de los niveles secundario y superior en la provincia, incluyendo mapas temáticos que permiten observar la concentración, dispersión y vacancias en el acceso a la educación técnica. En segundo lugar, se presentan las valoraciones recogidas a través de los grupos focales con actores clave del ámbito productivo, educativo y laboral, organizadas en dos apartados: las apreciaciones sobre la formación de los perfiles técnicos y operativos, y los estímulos empresariales orientados a su promoción.

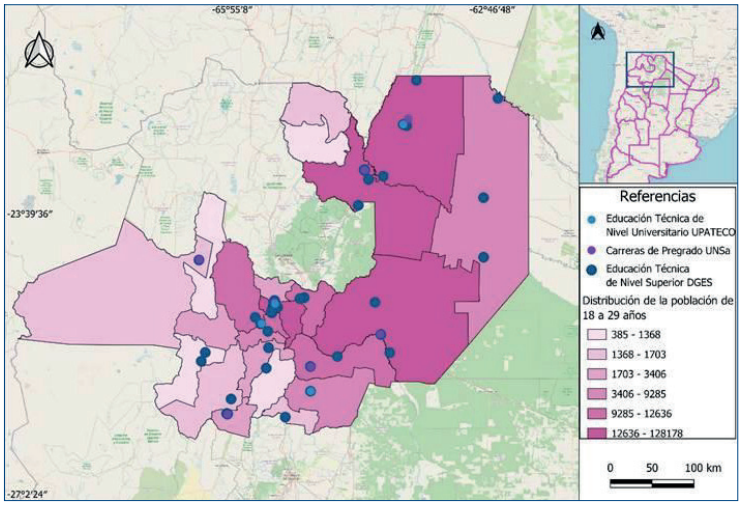
3.1 Localización y distribución territorial de las ofertas de formación técnica

La provincia de Salta, ubicada en el noroeste de la República Argentina, abarca una superficie de 155.488 km² y cuenta con una población de 1.441.351 habitantes, de acuerdo con los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. La densidad poblacional asciende a aproximadamente 9,2 habitantes por kilómetro cuadrado. En el plano administrativo, la provincia se estructura en 23 departamentos y 60 municipios.

En consonancia con los objetivos del estudio, resulta pertinente considerar la población potencialmente destinataria de las ofertas de educación técnica de nivel superior, así como la distribución territorial de las instituciones estatales, tanto provinciales como nacionales, que las desarrollan en la provincia. Para este nivel educativo, se estableció como grupo de referencia a los jóvenes de entre 18 y 29 años, sobre la base de la información estadística oficial que evidencia su predominio en la matrícula del nivel superior.

Con el propósito de visualizar esta relación entre población y oferta educativa, el Mapa 1 presenta la distribución espacial de los jóvenes comprendidos en este rango etario, así como la localización de las ofertas de Tecnicaturas Superiores y Univer-

sitarias implementadas por las instituciones dependientes de la Dirección General de Educación Superior, de la Universidad Provincial de Administración, Tecnología y Oficios, y de las carreras de pregrado de la Universidad Nacional de Salta.



Mapa 1. Distribución de la población objetivo y de la oferta de Tecnicaturas Superiores y Universitarias según departamentos. Salta, 2024.
Fuente: Consejo Económico Social de la Provincia de Salta (2024).

Se observa una notable concentración de localizaciones con ofertas de educación superior, que incluyen tecnicaturas como carreras de pregrado, situadas predominantemente en el centro y el este de la provincia, en departamentos con mayor cantidad de habitantes, como Capital y localidades colindantes. Los patrones de distribución identificados sugieren que la oferta educativa responde a la concentración de la población teórica de referencia, evidenciando una relación entre densidad poblacional y disponibilidad de opciones formativas técnicas.

En particular, los departamentos de Capital, General San Martín y Orán se destacan por presentar simultáneamente una elevada concentración de jóvenes en el rango etario potencialmente demandante y una cantidad significativa de ofertas de tecnicaturas. Al mismo tiempo, se distinguen ciertos departamentos que presentan una densidad poblacional relativamente elevada y una limitada oferta, mientras que otros carecen por completo de ellas.

Cabe señalar que, en este nivel educativo, a diferencia del nivel secundario, es frecuente que los estudiantes se trasladen desde sus localidades de origen para cursar estudios superiores. Este fenómeno, aunque relevante para comprender la dinámica territorial de la educación superior, no ha sido objeto de análisis en este trabajo.

3.2 Valoraciones sobre la formación de perfiles técnicos y operativos

3.2.1 Perspectiva de directores ejecutivos (CEO)

Los directores ejecutivos participantes del focus group, provenientes de distintos sectores productivos, analizaron los desafíos que plantea el contexto actual para la formación y contratación de perfiles técnicos y operativos. Coincidieron en que la

aceleración tecnológica y los cambios en el mundo laboral contrastan con la lentitud de los sistemas educativos para adaptarse, generando una brecha entre las competencias que demanda el mercado y las que ofrecen las instituciones formadoras Este fenómeno, desde su percepción, trasciende el ámbito provincial y responde a tendencias globales.



Figura 2. Valoración de la formación de los perfiles técnicos u operativos. Perspectiva de directores ejecutivos de empresas (CEO).
Fuente: Consejo Económico Social de la Provincia de Salta (2024).

Si bien valoran la formación teórica, advierten una desconexión entre los contenidos académicos abordados en las aulas y las competencias requeridas para el desempeño específico en los puestos de trabajo. En particular, identifican la escasa experiencia práctica profesional como un obstáculo para la inserción y adaptación de los egresados al entorno productivo.

Ante este diagnóstico, destacan la necesidad de revisar los programas de estudio, fortalecer las instancias de práctica profesional y promover una articulación sostenida entre el sistema educativo y el mundo del trabajo. Asimismo, los participantes expresan preocupación por la débil vinculación entre las instituciones de formación técnica y las empresas, lo cual limita la inserción temprana de los estudiantes en entornos laborales y el desarrollo de competencias situadas.

3.2.2 Perspectiva de consultoras de búsqueda, selección y reclutamiento de personal

Los representantes de consultoras coincidieron en que el mercado laboral atraviesa procesos de transformación acelerada, que exige perfiles técnicos cada vez más versátiles y actualizados. Señalaron que esta problemática no se limita al ámbito local, sino que forma parte de un cambio estructural del trabajo impulsado por la innovación tecnológica, las nuevas expectativas generacionales y la desarticulación entre formación y empleo.



Figura 3. Valoración de la formación de los perfiles técnicos u operativos. Perspectiva de las consultoras de búsqueda, selección y reclutamiento de personal.
Fuente: Consejo Económico Social de la Provincia de Salta (2024).

Entre los principales desafíos, mencionaron la insuficiente actualización tecnológica de los perfiles formados localmente, la falta de correspondencia entre las condiciones de trabajo ofrecidas por algunas empresas y los perfiles ideales demandados. A ello se suma la falta de apertura de muchas empresas a incorporar estudiantes en prácticas profesionales. Estas limitaciones profundizan la distancia entre la formación técnica y el mercado de trabajo.

Además, observaron un cambio en la valoración de los puestos laborales: los trabajadores priorizan hoy aspectos como la estabilidad, la cobertura de salud y la flexibilidad horaria, factores que las organizaciones/empresas deben considerar para atraer y retener talento técnico calificado.

3.2.3 Perspectiva de egresados de tecnicaturas superiores

Los egresados de tecnicaturas superiores realizaron una evaluación crítica de sus trayectorias formativas y laborales. Coincidieron en que la principal debilidad de sus recorridos académicos es las escasas prácticas profesionales sistemáticas, lo que dificultad la aplicación de los conocimientos teóricos en contextos reales.



Figura 4. Valoración de la formación de los perfiles técnicos u operativos. Perspectiva de los egresados de IES.
Fuente: Consejo Económico Social de la Provincia de Salta (2024).

Asimismo, señalaron la desactualización de los planes de estudio frente a los avances tecnológicos y los cambios en los procesos productivos, situación que genera inseguridad en el desempeño y dificultades de adaptación a los entornos laborales.

Finalmente, expresaron la necesidad de contar con mayores oportunidades de formación continua y de articulación académica que les permitan ampliar sus horizontes profesionales, dado que el título de técnico superior ofrece escasas perspectivas de desarrollo en un mercado laboral fuertemente segmentado.

3.3 Estímulos empresariales para la Formación de Perfiles Técnicos

3.3.1 Visión de directores ejecutivos

Los directivos empresariales reconocieron diversas iniciativas de capacitación implementadas por sus organizaciones, principalmente orientadas al desarrollo interno del personal. Estas acciones no están necesariamente diseñadas como estrategias para atraer estudiantes hacia carreras técnicas, sino como herramientas para fortalecer competencias ya existentes.

Entre las modalidades mencionadas se encuentran: cursos promovidos por cámaras empresariales; capacitaciones obligatorias en Higiene y Seguridad; incentivos económicos por formación; programas de finalización de estudios secundarios o universitarios; estructuras internas de capacitación con mentores; y cursos implementados durante la pandemia, como capacitaciones en idiomas.

3.3.2 Visión de consultoras

Las consultoras coincidieron en que las estrategias de capacitación empresarial se orientan más al desarrollo de perfiles ya contratados que a la promoción de carreras técnicas. Sin embargo, identificaron ciertos elementos que operan como estímulos indirectos, tales como las buenas condiciones laborales, el salario emocional (ambientes laborales agradables y flexibles) y el acceso a sectores con alta remuneración.

Entre los estímulos señalados se encuentran: ayudas económicas o financiamiento para capacitaciones de alto valor; articulación con programas educativos para la certificación en oficios; capacitaciones internas en habilidades blandas; y formaciones obligatorias según la normativa vigente. También alertaron sobre el riesgo de una posible saturación del mercado si se promueven ciertas carreras por modas sectoriales, como ocurre actualmente con la minería.

3.3.3 Visión de egresados

Los egresados manifestaron que, durante su cursado, no contaron con información suficiente sobre los posibles estímulos ofrecidos por el sector empresarial. Aun así, identificaron como incentivos significativos la posibilidad de acceder a empleos bien remunerados, condiciones laborales favorables y oportunidades de capacitación y actualización continua.

Destacaron la necesidad de establecer articulaciones más sólidas entre las instituciones educativas y las empresas, tanto para el diseño curricular como para la oferta de pasantías y prácticas profesionales. Asimismo, expusieron la necesidad del reconocimiento de las competencias prácticas adquiridas en las tecnicaturas y la promoción de habilidades blandas como parte de los procesos formativos, dado su valor en el contexto laboral actual.

4. Discusión

Los resultados de este estudio evidencian una disparidad persistente entre las habilidades adquiridas en la formación técnica y las exigencias del mercado laboral actual, lo que concuerda con investigaciones anteriores acerca de la diferencia entre educación y las necesidades socioproductivas en Latinoamérica (Busso et al. 2012; CEPAL/OEI, 2020; Martínez y Garino, 2021). No obstante, el estudio ofrece una perspectiva local que hace posible identificar cómo se establece territorialmente este desacople, evidenciando disparidades en la localización de las ofertas educativas entre los departamentos de la provincia de Salta.

Las coincidencias entre directivos empresariales, consultoras y egresados sobre la necesidad de actualizar el currículo y fortalecer las prácticas profesionalizantes respalda la hipótesis de que al sistema de formación técnica le hacen falta mecanismos más ágiles de articulación con el sector productivo.

Además, la información cartográfica muestra que la planificación educativa sigue más una lógica poblacional que una lectura estratégica del desarrollo productivo territorial. Esto plantea la necesidad de integrar en la planificación educativa instrumentos de análisis territorial y prospectivo, que permitan orientar la diversificación de la oferta formativa de acuerdo con las potencialidades de cada territorio y estimulando la generación de nuevas oportunidades y desarrollos en sectores menos explorados.

La metodología participativa permitió construir consensos para el diagnóstico entre actores comúnmente desconectados, evidenciando que la Investigación Acción Participativa contribuye con la construcción de conocimiento útil y políticamente pertinente.

5. Conclusiones

Los resultados evidencian la necesidad de revisar los consensos que definen la vinculación entre educación técnica y el entramado socioproductivo, transitando hacia un modelo de formación más flexible, contextualizado y prospectivo. Para ello es necesario consolidar la articulación entre instituciones educativas, empresas y gobiernos locales, actualización tecnológica y pedagógica de los planes de estudio y asegurar una distribución de las ofertas de formación técnica adecuadas al territorio.

Analizar la formación técnica desde una perspectiva territorial significa reconocer en ella no sólo un instrumento para la inserción laboral, sino para un proyecto de desarrollo humano y social. En ese sentido, la formación técnica puede transformarse en un factor de articulación de conocimientos, trayectorias y aspiraciones de las juventudes que residen en los territorios.

Referencias

Barbour, R. (2011). *Doing Focus Groups.* Sage Research Methods.

Briasco, I., Montes, N., Roberti, E., González, F. M. y Ghilini, A. (2024). Educación y Formación Técnico-Profesional en Argentina: articulaciones entre ofertas y concreciones institucionales desde el análisis de casos. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, *36*(1), 73-96. https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.889

Busso, M., Bassi, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina.* Inter-American Development Bank.

Carey, M.N., Asbury, J.E. y Tolich, M. (2012). *Focus group research*. Left Coast Press.

Callejo, J. y Viedma, A. (2016). *Investigación-acción participativa: fundamentos y prácticas.* Ediciones Pirámide.

Castellano, J. y Hinestroza, C. (2017). *Metodologías participativas para el desarrollo social.* Universidad del Valle.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) / Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), (2020). *Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/116), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Consejo Económico Social de la Provincia de Salta. (2024). Formación y educación técnica en la provincia de Salta: Mapeo de la oferta y análisis de las competencias demandadas en la actualidad y en proyección. https://shre.ink/SmNm

Díaz, J. y Ortí, V. (2012). *La investigación-acción participativa: una estrategia para el cambio social.* Editorial Ariel.

Fondo Económico Mundial (2020), Schools of the future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution, Ginebra.

Ibarrola, M. (2010). Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional en América Latina un debate necesario. *La Educación, Revista Digital, Organización de Estados Americanos,* 144, 1-29.

Martínez, S. y Garino, D. (Comps.). (2021). I*nvestigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: Saberes, prácticas y experiencias.* Teseo.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Morata.

Nota

Si bien no se incluye en este artículo el Informe final de la investigación*: Formación y educación técnica en la provincia de Salta: Mapeo de la oferta y análisis de las competencias demandadas en la actualidad y en proyección*, desarrolla en detalle la localización georreferenciada de todas las ofertas de nivel secundario, superior y de formación profesional de la provincia, los resultados del Relevamiento de Demanda del mercado laboral y el análisis de las titulaciones y localización de ofertas. Puede consultarse en este enlace: https://cessalta.org.ar/files/biblioteca/2611-relevamiento-CES.pdf.

Cómo citar en APA:

Olarte, I. M. de los Á. y Velarde, G. C.(2025). Cuando los consensos vigentes no alcanzan: hacia una revisión de la formación técnica, las prácticas institucionales y los desafíos productivos territoriales. *Revista Iberoamericana de Educación, 99(1)*, 67-78. https://doi.org/10.35362/rie9916999

La inteligencia artificial en la educación: potencial transformador, riesgos de sesgo y desafíos éticos

Inteligência artificial na educação: potencial transformador, riscos de discriminação e desafios éticos

Artificial Intelligence in Education: Transformative Potential, Bias Risks, and Ethical Challenges

Elena Del Valle https://orcid.org/0000-0002-8759-6171
Universidad Europea (UE), España

Resumen. La inteligencia artificial (IA) se ha posicionado como una herramienta disruptiva en múltiples ámbitos, siendo la educación uno de los sectores donde su impacto puede ser más transformador. Desde la personalización del aprendizaje hasta la automatización de procesos administrativos, las aplicaciones de la IA en el ámbito educativo plantean oportunidades inéditas, pero también riesgos considerables, en especial relacionados con el sesgo algorítmico. Este artículo explora, desde una perspectiva crítica, el potencial de la IA en la educación, las implicaciones del sesgo algorítmico y la necesidad urgente de marcos éticos y regulatorios. Se integran hallazgos recientes, experiencias prácticas y debates contemporáneos, con el objetivo de fomentar una implementación responsable, inclusiva y centrada en el ser humano.

Palabras clave: inteligencia artificial; educación; sesgo algorítmico; ética digital; personalización del aprendizaje.

Resumo. A inteligência artificial (IA) tem se posicionado como uma ferramenta inovadora em muitas áreas, sendo a educação um dos setores em que seu impacto pode ser mais transformador. Da personalização do aprendizado à automação de processos administrativos, os aplicativos de IA na educação apresentam oportunidades sem precedentes, mas também riscos consideráveis, especialmente relacionados ao viés algorítmico. Este artigo explora, a partir de uma perspectiva crítica, o potencial da IA na educação, as implicações do viés algorítmico e a necessidade urgente de estruturas éticas e regulatórias. São integradas descobertas recentes, experiências práticas e debates contemporâneos, com o objetivo de promover uma implementação responsável, inclusiva e centrada nas pessoas.

Palavras chave: inteligência artificial; educação; viés algorítmico; ética digital; personalização do aprendizado.

Abstract. Artificial Intelligence (AI) has emerged as a disruptive tool across multiple domains, with education standing out as one of the sectors where its impact can be most transformative. From personalized learning to the automation of administrative tasks, AI applications in education present unprecedented opportunities, but also considerable risks—especially those related to algorithmic bias. This article critically examines the potential of AI in education, the implications of algorithmic bias, and the urgent need for ethical and regulatory frameworks. Recent findings, practical experiences, and current debates are integrated to promote a responsible, inclusive, and human-centered implementation of AI technologies in educational settings.

Keywords: artificial intelligence, education, algorithmic bias, digital ethics, personalized learning

1. Introducción

La inteligencia artificial (IA) ha dejado de ser una promesa futurista para convertirse en una realidad cotidiana, con aplicaciones transversales que impactan desde el ámbito industrial hasta el doméstico. En la educación, la IA abre la posibilidad de reconfigurar modelos pedagógicos tradicionales, permitiendo personalizar trayectorias de aprendizaje y automatizar procesos administrativos. Sin embargo, su implementación trae consigo importantes interrogantes éticos, en particular cuando se trata de sesgos implícitos en los algoritmos (Luckin et al., 2016). Estos sesgos pueden replicar o incluso intensificar desigualdades estructurales preexistentes, afectando directamente la equidad educativa (Holstein et al., 2019). Por tanto, el análisis de su aplicación debe ir más allá del entusiasmo tecnológico para considerar implicaciones sociales profundas.

Desde un enfoque sociotécnico, la IA no puede ser comprendida como un mero instrumento neutral, sino como una tecnología moldeada por las relaciones de poder que atraviesan su diseño, entrenamiento y aplicación (Noble, 2018). En el campo educativo, esto adquiere una relevancia crítica, dado que las decisiones algorítmicas pueden condicionar trayectorias académicas, diagnosticar supuestas competencias o incluso mediar el acceso a oportunidades formativas. La aparente objetividad de los sistemas basados en datos suele invisibilizar los valores y supuestos ideológicos que subyacen a su funcionamiento. Como señala Williamson (2020), la educación impulsada por datos tiende a reducir al estudiante a una unidad cuantificable, desplazando dimensiones éticas, culturales y afectivas que son inherentes al acto educativo.

Por otro lado, la narrativa tecnocrática dominante ha promovido una visión de la IA como solución mágica a problemas educativos complejos, sin considerar los contextos socioculturales en los que se inserta. Este enfoque ahistórico y despolitizado desconoce que las brechas digitales no son solo técnicas, sino profundamente estructurales y vinculadas con desigualdades de género, etnia, clase y discapacidad (Eubanks, 2018). En este sentido, aplicar IA en la educación sin una mirada crítica implica el riesgo de reforzar dispositivos de exclusión, esta vez mediada por algoritmos. De allí la necesidad urgente de abordar la inteligencia artificial desde marcos epistemológicos éticos, feministas y de justicia social que reconozcan la diversidad de saberes, subjetividades y trayectorias que habitan la escuela y sus periferias.

2. Metodología

El presente trabajo se inscribe en una **metodología cualitativa de carácter documental y analítico**, orientada a comprender la inteligencia artificial (IA) en educación no como un fenómeno meramente técnico, sino como una construcción sociotécnica que refleja relaciones de poder, ideologías y valores culturales (Noble, 2018; Crawford, 2021). Desde esta perspectiva, el análisis no busca medir impactos cuantificables, sino **interpretar los discursos, tensiones y posibilidades éticas** que emergen en la intersección entre tecnología, pedagogía y justicia social.

La **recopilación de información** se sustentó en una revisión exhaustiva de literatura académica y documentos institucionales recientes, publicados entre 2016 y 2023. Se consultaron bases de datos internacionales como *Scopus*, *ERIC* y *Google Scholar*, priorizando investigaciones que abordaran el papel de la IA en los procesos educativos desde una mirada crítica, así como reportes de organismos multilaterales –entre ellos la UNESCO (2021b)– que orientan la gobernanza ética de estas tecnologías. La selección de fuentes respondió a **criterios de relevancia temática, rigor metodológico y diversidad geográfica**, con el propósito de evitar la reproducción de perspectivas eurocéntricas o tecnocráticas que dominan gran parte del debate (Mohamed et al., 2020).

Asimismo, dentro del proceso de revisión y análisis documental, se prestó especial atención a las investigaciones sobre el uso de **chatbots educativos** como herramienta de mediación pedagógica. Estos sistemas conversacionales se examinaron no solo desde su eficacia técnica, sino también desde su potencial para reconfigurar las interacciones entre docentes, estudiantes y conocimiento. En particular, se analizaron estudios que problematizan la aparente neutralidad de los chatbots y sus limitaciones

para sostener diálogos empáticos o culturalmente situados (Følstad y Brandtzæg, 2017; Selwyn, 2019). Este enfoque permitió considerar a los chatbots no solo como ejemplos de aplicación de IA, sino como **artefactos discursivos** que materializan ciertas visiones sobre la enseñanza, la automatización y la relación educativa.

El **análisis de la información** se desarrolló mediante una lectura hermenéutica e interpretativa, buscando identificar patrones discursivos y dilemas éticos recurrentes en la literatura revisada. Este proceso se apoyó en una **triangulación teórica** entre tres marcos principales: (a) la justicia algorítmica y los estudios de equidad en sistemas de IA (Binns, 2018; D'Ignazio y Klein, 2020), (b) la pedagogía crítica freireana, entendida como praxis emancipadora frente a la tecnificación del aprendizaje (Freire, 1970/2014), y (c) los debates contemporáneos sobre ética digital y gobernanza educativa (Selwyn, 2019; Williamson y Eynon, 2020).

Esta articulación permitió **analizar la IA educativa como campo de disputa política y epistémica**, donde se entrelazan promesas de personalización con riesgos de exclusión estructural. El proceso metodológico no se limitó a describir usos de la tecnología, sino que buscó **comprender las condiciones de posibilidad** de su adopción: quién diseña los algoritmos, desde qué lógicas y con qué implicaciones para la equidad educativa.

Finalmente, los hallazgos fueron **organizados temáticamente** en torno a tres ejes que estructuran la reflexión: (1) las aplicaciones actuales de la IA en los ecosistemas educativos, (2) los riesgos de sesgo algorítmico y su impacto en la equidad, y (3) la necesidad de marcos éticos y de gobernanza democrática. Este enfoque metodológico posibilitó un diálogo entre la teoría crítica y la práctica educativa, con el objetivo de promover una **inteligencia artificial humanizada**, que reconozca la pluralidad de saberes, trayectorias y subjetividades que habitan la escuela.

3. Aplicaciones actuales de la IA en el ecosistema educativo

Las aplicaciones de la IA en educación se han diversificado a lo largo de la última década. Entre las más utilizadas se encuentran los sistemas de tutoría inteligente, los chatbots educativos, las plataformas de aprendizaje adaptativo y las analíticas de aprendizaje (Zawacki-Richter et al., 2019). Estas herramientas permiten recoger datos en tiempo real sobre el rendimiento y comportamiento de los estudiantes, ajustando así los contenidos y actividades propuestas. Si bien estas tecnologías prometen una mejora en la eficiencia del aprendizaje, su eficacia depende de la calidad y diversidad de los datos utilizados para entrenar los modelos. Cuando estos datos no representan a toda la población estudiantil, se corre el riesgo de generar recomendaciones sesgadas que benefician solo a ciertos grupos (Baker y Smith, 2019).

El despliegue de sistemas de tutoría inteligente (ITS) ha sido uno de los desarrollos más destacados de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. Estas plataformas, al adaptar automáticamente las rutas de aprendizaje a partir del desempeño del estudiante, buscan emular ciertos aspectos de la enseñanza personalizada. Investigaciones recientes destacan mejoras significativas en el aprendizaje de conceptos abstractos, particularmente en áreas STEM (Woolf et al., 2021). Sin embargo, la eficacia de estos sistemas sigue siendo desigual, especialmente cuando se aplican en contextos con baja conectividad, escasa capacitación docente o sin sensibilidad

cultural. El riesgo de que estas soluciones refuercen modelos pedagógicos prescriptivos y conductistas también ha sido señalado por críticos de la "automatización de la enseñanza" (Selwyn, 2019).

Los chatbots educativos, por su parte, han ganado popularidad en entornos virtuales de aprendizaje por su capacidad de ofrecer respuestas instantáneas, simular tutorías y apoyar tareas administrativas como el recordatorio de fechas o seguimiento de progresos. Si bien su implementación puede reducir la carga cognitiva del profesorado y aumentar la disponibilidad de ayuda para los estudiantes, su efectividad pedagógica aún es objeto de debate. Diversos estudios indican que la interacción con bots puede generar frustración si no se alcanzan niveles adecuados de procesamiento del lenguaje natural, o si se percibe una falta de empatía o personalización (Følstad y Brandtzæg, 2017). Además, como toda tecnología basada en datos, los chatbots corren el riesgo de operar sobre patrones estadísticos que no siempre reflejan trayectorias diversas ni contextos marginalizados.

Otro de los pilares de la IA educativa contemporánea son las plataformas adaptativas, que ajustan en tiempo real los contenidos, secuencias y niveles de dificultad. Estas plataformas utilizan modelos probabilísticos para inferir el nivel de competencia del estudiante y adaptar la experiencia de aprendizaje en consecuencia. No obstante, como advierten Holmes et al. (2021), estas adaptaciones pueden simplificar excesivamente la complejidad del aprendizaje humano, omitiendo variables como el interés, la creatividad, o el entorno familiar. Asimismo, si las decisiones de la plataforma no son transparentes, los estudiantes y docentes pueden quedar atrapados en circuitos automatizados sin posibilidad de agencia o ajuste manual, lo que refuerza la lógica de caja negra que muchas veces caracteriza a los sistemas de IA.

4. Ventajas de la IA en procesos de enseñanza-aprendizaje

La capacidad de la IA para personalizar el aprendizaje constituye uno de sus aportes más significativos. Al analizar patrones de interacción, errores frecuentes y ritmos de avance, los algoritmos pueden ajustar los contenidos y niveles de dificultad de manera individualizada (Chen et al., 2020). Esto resulta particularmente beneficioso en contextos de diversidad, donde las necesidades educativas son heterogéneas. Además, la IA puede liberar a los docentes de tareas repetitivas como la corrección de ejercicios estructurados o la gestión de plataformas, permitiéndoles enfocarse en la dimensión pedagógica y afectiva del proceso educativo (Selwyn, 2019). Sin embargo, para que estas ventajas se materialicen equitativamente, es indispensable un diseño ético y contextualizado de estas herramientas.

La promesa de personalización algorítmica ha sido ampliamente promovida por desarrolladores y organismos internacionales como un mecanismo para mejorar el rendimiento académico y la retención estudiantil. En efecto, al procesar grandes volúmenes de datos sobre desempeño, participación e incluso emociones, los sistemas de IA pueden ofrecer itinerarios personalizados, lo que se alinea con los principios del Universal Design for Learning (UDL) y el enfoque de atención a la diversidad (Rose y Meyer, 2002). Sin embargo, la efectividad de estas estrategias depende de múltiples factores, entre ellos, la calidad del diseño instruccional, la contextualización cultural de los contenidos y la forma en que se comunica la retroalimentación. De

no cuidarse estos elementos, la personalización corre el riesgo de convertirse en una segmentación superficial basada en etiquetas y no en verdaderos procesos de diferenciación pedagógica.

Además, la automatización de tareas como la retroalimentación inmediata o la generación de informes de progreso puede liberar tiempo valioso para que los docentes se concentren en el acompañamiento emocional, la motivación intrínseca y el pensamiento crítico de sus estudiantes. Esta reconfiguración del tiempo docente es clave, sobre todo en sistemas educativos con altas ratios profesor-alumno o escasez de recursos humanos. Sin embargo, también implica un cambio profundo en las competencias profesionales requeridas. Como señalan Holmes et al. (2021), los docentes no solo deben aprender a "usar" estas tecnologías, sino también a comprender sus fundamentos, detectar sesgos, interpretar outputs algorítmicos y tomar decisiones informadas a partir de ellos. En este sentido, la personalización efectiva no es un proceso automatizado, sino una colaboración inteligente entre humanos y máquinas.

Finalmente, el uso intensivo de datos para personalizar el aprendizaje plantea interrogantes relevantes sobre privacidad, consentimiento y vigilancia. Cuando los algoritmos trazan perfiles de comportamiento a partir de datos recogidos continuamente, existe el riesgo de configurar una pedagogía basada en la predicción, donde los estudiantes son definidos por sus trayectorias pasadas y no por su potencial de transformación. Tal como advierten Williamson y Eynon (2020), el aprendizaje personalizado puede devenir en "aprendizaje predeterminado", si no se establecen límites claros sobre qué se mide, cómo se interpreta y quién decide. La personalización significativa, por tanto, exige no solo sofisticación técnica, sino también claridad ética y compromiso político con la equidad y la dignidad de cada estudiante.

5. Sesgo algorítmico: un riesgo sistémico

El sesgo algorítmico es uno de los principales desafíos asociados al uso de IA en educación. Los algoritmos aprenden de datos históricos que, en muchos casos, reflejan estructuras de poder, discriminación y desigualdad (Binns, 2018). Así, una herramienta predictiva puede perpetuar estereotipos de género, raza o clase si no se diseña con criterios de equidad. Por ejemplo, un sistema que predice riesgo de abandono escolar basado en datos pasados puede penalizar injustamente a estudiantes provenientes de entornos vulnerables. La complejidad adicional radica en que estos sesgos son frecuentemente invisibles para los usuarios finales, lo que dificulta su identificación y cuestionamiento (Eubanks, 2018). En contextos educativos, donde la equidad es un principio rector, este tipo de errores no son triviales: tienen impacto directo en trayectorias vitales.

El origen del sesgo algorítmico no se encuentra únicamente en los datos, sino también en las decisiones humanas que configuran los sistemas: qué variables se priorizan, cómo se clasifican los comportamientos, qué objetivos se optimizan. Como señala Crawford (2021), los algoritmos son artefactos sociales que cristalizan visiones del mundo, muchas veces impregnadas de prejuicios inconscientes y lógicas excluyentes. En educación, esto se vuelve especialmente problemático cuando los modelos predictivos se utilizan para distribuir oportunidades, asignar recursos o tomar decisiones

sobre la permanencia estudiantil. Un algoritmo que predice "fracaso" puede funcionar como profecía autocumplida si determina la exclusión o el etiquetado anticipado de ciertos perfiles estudiantiles, reforzando estigmas institucionales ya existentes.

A esto se suma el problema de la opacidad algorítmica. Muchos sistemas utilizados en plataformas educativas funcionan como **cajas negras**, cuyos procesos internos no son accesibles ni comprensibles para docentes, estudiantes o familias. Esta falta de explicabilidad impide cuestionar o corregir decisiones automatizadas que puedan ser injustas. Como advierten Selbst et al. (2019), los marcos legales actuales no siempre contemplan la rendición de cuentas algorítmica, lo cual genera una zona de impunidad técnica que resulta incompatible con los principios de justicia educativa. En este contexto, la ética algorítmica no puede limitarse a "corregir errores" a posteriori, sino que debe implicar una vigilancia activa desde el diseño, con participación plural, enfoques interseccionales y auditorías sociales continuas.

Por otra parte, el sesgo algorítmico no solo afecta a los sujetos, sino también a los contenidos y prácticas pedagógicas. La curaduría automatizada de recursos educativos, las sugerencias de evaluación o los sistemas de detección de plagio pueden invisibilizar saberes no hegemónicos, limitar el pensamiento divergente o imponer modelos homogéneos de excelencia. Este fenómeno de invisibilización ocurre cuando los algoritmos priorizan ciertos patrones lingüísticos, epistemológicos o culturales que corresponden a matrices de conocimiento dominantes –generalmente eurocéntricas y anglófonas–, dejando fuera formas alternativas de producir y validar saberes. En los entornos educativos, esto se traduce en la exclusión de perspectivas locales, saberes comunitarios y pedagogías no lineales que no se ajustan a las lógicas de estandarización de los sistemas digitales (Mohamed et al., 2020). De este modo, la inteligencia artificial no solo selecciona qué aprender, sino también **quién tiene el derecho de ser reconocido como sujeto de conocimiento**, reproduciendo jerarquías epistémicas que la educación crítica busca precisamente desmontar (D'Ignazio y Klein, 2020). Como han señalado autores desde el sur global, la IA educativa corre el riesgo de reproducir formas de colonialismo digital si no se problematiza desde una perspectiva crítica decolonial (Mohamed et al., 2020). En este sentido, resistir al sesgo algorítmico no es solo una cuestión técnica o legal, sino también epistémica y política: se trata de defender el derecho de cada sujeto a ser educado fuera del prejuicio y dentro de la dignidad.

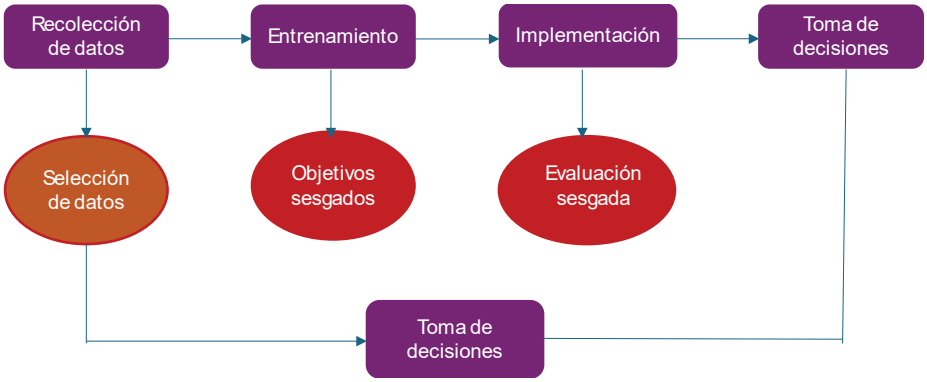


Figura 1. Ciclo de decisión algorítmica en educación y puntos críticos de sesgo
Fuente: adaptado de Crawford (2021).

La figura 1 ilustra el ciclo de decisión algorítmica aplicado a contextos educativos, destacando los puntos críticos donde pueden emerger sesgos estructurales. Este flujo comienza con la recolección de datos, etapa en la que las decisiones sobre qué información se incluye o excluye ya reflejan visiones del mundo y prioridades institucionales. Luego, durante el entrenamiento del modelo, los algoritmos aprenden patrones que pueden contener prejuicios implícitos si los datos de entrada no son diversos o si replican inequidades históricas (Crawford, 2021). La fase de implementación representa el momento en que el sistema opera dentro de entornos educativos reales –como plataformas de evaluación o recomendación–, generando outputs que influencian trayectorias formativas. Finalmente, en la etapa de toma de decisiones, el sistema puede reforzar exclusiones si los resultados se aplican sin mediación crítica. Este diagrama permite visualizar que el sesgo no es un error puntual, sino una posibilidad sistémica que debe ser abordada en cada fase del ciclo de vida del sistema.

6. Impacto del sesgo algorítmico en la equidad educativa

La falta de diversidad en los conjuntos de datos de entrenamiento no es un problema técnico menor, sino una cuestión política y ética. Las decisiones automatizadas –como la asignación de recursos, la admisión a programas especiales o la evaluación de desempeño– pueden consolidar barreras históricas si no se examinan críticamente los modelos utilizados (Noble, 2018). En particular, las minorías étnicas, lingüísticas o funcionales suelen ser subrepresentadas en los datos, lo que las convierte en las principales víctimas de errores algorítmicos. La consecuencia directa es una profundización de las desigualdades, disfrazada de neutralidad tecnológica. Por tanto, la equidad no puede ser una consecuencia colateral del uso de IA, sino un criterio central desde su diseño.

Sabemos que las minorías étnicas, lingüísticas y funcionales son particularmente vulnerables al sesgo algorítmico porque los datos utilizados para entrenar los sistemas de IA reflejan, de forma estructural, los privilegios y exclusiones del mundo social del que proceden. Diversas investigaciones han demostrado que los modelos de aprendizaje automático tienden a subrepresentar o malinterpretar a estos grupos, ya sea por su escasa presencia en los conjuntos de datos o por el uso de categorías clasificatorias que no reconocen su diversidad cultural y lingüística (Buolamwini y Gebru, 2018; Blodgett et al., 2020). En el ámbito educativo, esto se traduce en algoritmos que penalizan acentos, gramáticas no estándar o trayectorias escolares disidentes, configurando un entorno donde la diferencia es interpretada como error. La evidencia empírica acumulada revela, por tanto, que el sesgo no es una hipótesis abstracta, sino una forma concreta de desigualdad automatizada.

La infrarepresentación de ciertos grupos en los conjuntos de datos con los que se entrenan sistemas de inteligencia artificial no es solo un descuido técnico, sino el reflejo de relaciones históricas de exclusión. Como argumenta Benjamin (2019), los datos no existen en el vacío: están cargados de contextos, decisiones, omisiones y estructuras de poder. Por ello, cuando los algoritmos educativos se entrenan sobre bases de datos que privilegian ciertos cuerpos, saberes y trayectorias, lo que se automatiza no es la equidad, sino la injusticia. En este escenario, las poblaciones ra-

cializadas, con discapacidad o que no responden a los estándares dominantes corren el riesgo de ser sistemáticamente invisibilizadas o malinterpretadas por tecnologías que, paradójicamente, se promueven como neutrales.

Además, la falsa objetividad de la IA puede dificultar la intervención humana en decisiones educativas que deberían estar mediadas por criterios pedagógicos, éticos y afectivos. La automatización de procesos como la admisión a programas de excelencia, la distribución de becas o la identificación de "alumnos problema" puede llevar a una delegación excesiva del juicio educativo en sistemas que carecen de sensibilidad contextual. Como afirman Latonero y Yeung (2021), esta lógica de gobierno automatizado no solo reduce la agencia institucional, sino que contribuye a una "despolitización algorítmica", donde las decisiones aparecen como técnicas cuando en realidad son profundamente ideológicas. En educación, esta neutralidad es inaceptable: cada algoritmo debe ser tratado como un actor político que opera sobre vidas reales.

Por tanto, el diseño ético de sistemas de IA debe partir del reconocimiento de las desigualdades estructurales que atraviesan los datos. Esto implica no solo mejorar la representatividad de los conjuntos de entrenamiento, sino también incluir activamente a las comunidades afectadas en la definición de los problemas que se pretende resolver, en los criterios de éxito y en los mecanismos de rendición de cuentas. La equidad no puede quedar relegada a una fase posterior del desarrollo tecnológico: debe ser el eje articulador desde la concepción misma del sistema. Solo así podremos evitar que la inteligencia artificial se convierta en una herramienta de exclusión elegante y comenzar a construir tecnologías verdaderamente inclusivas y democratizadoras (D'Ignazio y Klein, 2020).

7. Ética y gobernanza de la IA en educación

Frente a estos desafíos, diversos organismos internacionales han comenzado a proponer marcos normativos para el uso ético de la IA. La UNESCO, por ejemplo, ha establecido principios como la equidad, la inclusión, la transparencia y la responsabilidad como pilares para una IA al servicio de la educación (UNESCO, 2021a). No obstante, la implementación práctica de estos principios requiere voluntad política, recursos y, sobre todo, participación activa de las comunidades educativas. La gobernanza algorítmica debe ser democrática y descentralizada, incluyendo a docentes, estudiantes, familias y expertos en derechos digitales (Williamson y Eynon, 2020). Solo así se podrá garantizar que las decisiones que afectan a los procesos educativos no queden en manos de lógicas opacas o intereses corporativos.

La gobernanza algorítmica en educación no puede quedar restringida al campo de la ingeniería ni a los marcos legales tradicionales, ya que lo que está en juego son decisiones que afectan derechos fundamentales. Por ello, resulta indispensable incorporar la perspectiva de la pedagogía crítica, entendiendo que todo diseño tecnológico con implicaciones educativas debe ser discutido en clave política y pedagógica. Como afirma Selwyn (2019), pensar la IA en educación exige recuperar la pregunta por el para qué educamos, y no solo por cómo optimizamos los procesos. Esta visión contrasta con los discursos dominantes de eficiencia y escalabilidad, que suelen relegar la dimensión humana, afectiva y situada de los aprendizajes.

Además, resulta problemático que muchas de las soluciones basadas en IA para el sector educativo provengan de empresas tecnológicas privadas, cuyas lógicas responden más al mercado que al bien común. Esta "plataformización" de la educación implica una creciente dependencia de sistemas cerrados, cuya transparencia, auditabilidad y rendición de cuentas son limitadas (Williamson, 2022). La falta de normativas claras sobre la gestión y uso de datos estudiantiles, así como la opacidad en los criterios algorítmicos de personalización o evaluación, plantea serias preocupaciones sobre vigilancia digital, autonomía pedagógica y consentimiento informado (van Dijck et al., 2018). Sin mecanismos públicos de control y evaluación crítica, corremos el riesgo de ceder la soberanía educativa a actores que no comparten los principios de la educación como derecho social.

Por tanto, avanzar hacia una IA ética en educación implica no solo diseñar regulaciones técnicas, sino promover una cultura digital democrática, donde los sujetos educativos puedan cuestionar, reinterpretar y apropiarse críticamente de la tecnología. Esto requiere fortalecer las capacidades de las comunidades educativas para entender cómo funcionan los sistemas de IA, quién los diseña, con qué datos y con qué fines. Tal como sugiere Holmes et al. (2021), se trata de desarrollar una alfabetización algorítmica que no solo forme usuarios competentes, sino también ciudadanos capaces de intervenir en la producción de tecnologías más justas y emancipadoras. En esta tarea, la educación no es solo un campo de aplicación de la IA, sino un terreno estratégico para democratizarla desde sus raíces.

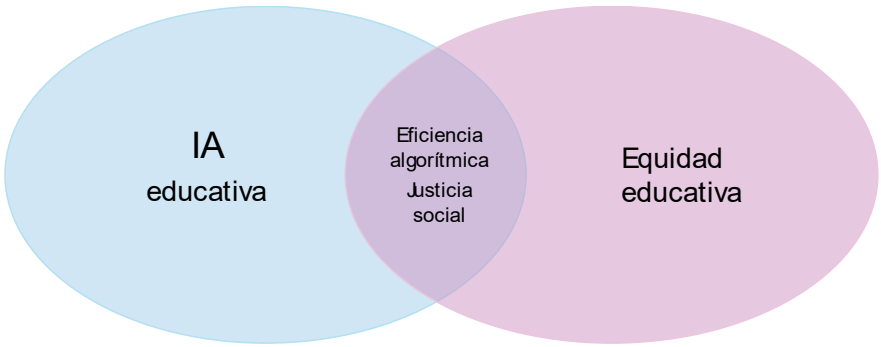


Figura 2. Intersección entre IA educativa y equidad educativa.
Fuente: inspirado en Williamson y Eynon (2020).

La figura 2 representa un **diagrama de Venn** que cruza dos grandes ejes en tensión: por un lado, el desarrollo de **sistemas de inteligencia artificial aplicados a la educación** y, por otro, los principios de **equidad, inclusión y justicia social** que deben regir los sistemas educativos. En la intersección se sitúa el espacio de **posibilidad transformadora**, donde la eficiencia algorítmica se encuentra con el imperativo de no reproducir las desigualdades estructurales. Este espacio no surge de forma automática, sino que debe ser deliberadamente construido mediante políticas públicas, marcos éticos robustos y participación activa de las comunidades escolares (Williamson y Eynon, 2020). El diagrama hace visible la necesidad de diseñar sistemas educativos inteligentes, pero también éticos, que no sacrifiquen justicia por automatización.

8. El rol del docente en la era de la IA

Contrario a la narrativa que augura la obsolescencia del profesorado frente a la automatización, la IA exige un fortalecimiento del rol docente como mediador crítico. La alfabetización digital, la comprensión de los fundamentos éticos de la IA y la capacidad de evaluar críticamente herramientas tecnológicas se convierten en competencias clave (Holmes et al., 2021). Además, el docente debe ser un actor protagónico en la selección e implementación de soluciones tecnológicas, no un mero consumidor. La inteligencia pedagógica y contextual que posee el profesorado no puede ser replicada por ningún algoritmo. Por tanto, en lugar de reemplazar, la IA debe complementar y empoderar la labor docente.

La afirmación de que los algoritmos pueden "enseñar mejor" que los docentes no solo es técnicamente cuestionable, sino epistemológicamente peligrosa. Esta idea de que los algoritmos podrían "enseñar mejor" que los docentes no surge de la investigación pedagógica, sino de los discursos tecnocráticos y corporativos que acompañan el desarrollo de la llamada *edtech industry*. Empresas tecnológicas y organismos promotores de la digitalización educativa han difundido la narrativa de la "eficiencia algorítmica" como promesa de objetividad y escalabilidad, desplazando el valor del juicio humano en el proceso de enseñanza (Luckin et al., 2016; Selwyn, 2019). Sin embargo, como advierte Williamson (2022), este tipo de retórica responde menos a una preocupación educativa que a intereses de mercado, al presentar la automatización como solución universal a problemas estructurales de los sistemas escolares. Cuestionar esa premisa es esencial para recuperar la centralidad del docente como mediador crítico y garante de la dimensión ética del aprendizaje. Enseñar no es solo transmitir información ni adaptar contenidos: es sostener vínculos, generar sentido, cuidar trayectorias y habilitar subjetividades. La pedagogía es, como afirma Paulo Freire, un acto profundamente ético y político, que no puede ser automatizado ni reducido a lógicas de eficiencia (Freire, 1970/2014). Frente a los sistemas de IA que predicen, corrigen o recomiendan, el docente aporta interpretación, escucha situada y juicio profesional, dimensiones insustituibles que hacen posible una educación verdaderamente humana.

Además, el desplazamiento simbólico del rol docente puede tener efectos nocivos en la identidad profesional y en el clima institucional. Las decisiones tecnológicas que se toman sin participación del profesorado tienden a producir resistencias, desmotivación o usos meramente instrumentales de las herramientas disponibles. Diversos estudios advierten que la apropiación significativa de la IA en las escuelas solo es posible cuando los docentes sienten que su saber es respetado, que sus contextos son comprendidos y que su experiencia profesional es valorizada como criterio legítimo de evaluación e implementación (Selwyn, 2019; Holmes et al., 2021). Incluir al profesorado desde el inicio de los procesos de diseño no es solo una cuestión técnica, sino una condición de justicia epistémica.

Finalmente, empoderar al profesorado frente a la IA implica también repensar la formación docente inicial y continua. La alfabetización digital debe ir más allá del uso operativo de plataformas, e incluir la capacidad de analizar críticamente los discursos que promueven la tecnificación de la educación, los modelos de negocio que la sostienen y las implicaciones sociales que conllevan. Como plantea Williamson y Eynon

(2020), se trata de formar docentes con pensamiento crítico algorítmico, capaces de interrogar las promesas de la IA desde una mirada pedagógica y democrática. Solo así será posible construir una cultura digital educativa donde la tecnología esté al servicio del cuidado, el pensamiento y la emancipación.

9. Ejemplos concretos de sesgo algorítmico y su relevancia para el ámbito educativo

Uno de los casos más conocidos y documentados de sesgo algorítmico es el del sistema COMPAS, utilizado en tribunales estadounidenses para predecir el riesgo de reincidencia criminal. Investigaciones demostraron que el algoritmo atribuía un mayor riesgo a personas negras que a personas blancas con antecedentes similares, perpetuando así patrones racistas en la justicia penal (Angwin et al., 2016). Aunque este caso no pertenece al ámbito educativo, sirve como advertencia clara: si algoritmos entrenados con datos históricos replican sesgos sociales, su uso en decisiones educativas puede tener consecuencias igualmente graves. Un sistema que evalúe la "probabilidad de éxito académico" podría, de manera análoga, subvalorar a estudiantes de comunidades marginadas si se basa en datos cargados de prejuicio estructural.

En el contexto educativo, se han reportado sesgos en plataformas de aprendizaje adaptativo que penalizan ciertos estilos cognitivos o perfiles lingüísticos. Por ejemplo, algoritmos de corrección automática pueden mostrar menor tolerancia a estructuras gramaticales no estándar, afectando de manera desproporcionada a estudiantes bilingües o hablantes de variedades no hegemónicas del idioma (Blodgett et al., 2020). Este tipo de sesgo no solo reduce la calidad del *feedback* pedagógico, sino que transmite un mensaje de invalidez cultural. Cuando estas herramientas se integran en procesos de evaluación sumativa, pueden impactar directamente en la calificación del estudiante y en su autoestima académica.

Otro ejemplo preocupante es el del algoritmo de predicción de calificaciones implementado por el gobierno del Reino Unido en 2020 para reemplazar los exámenes A-level cancelados por la pandemia. Este sistema asignó calificaciones en función del rendimiento histórico de las escuelas, lo que llevó a una infraevaluación masiva de estudiantes provenientes de escuelas públicas y una sobrevaloración de quienes asistían a instituciones privadas (Crawford et al., 2021). La protesta social generada por este sesgo algorítmico forzó al gobierno a revertir el modelo, evidenciando el potencial daño de tomar decisiones de alto impacto basadas en datos descontextualizados. El caso demuestra que el sesgo no es un defecto técnico menor, sino una amenaza real a los principios de justicia educativa.

También se han documentado sesgos de género en sistemas de recomendación vocacional basados en IA. Un estudio realizado por UNESCO (2021b) y el Instituto de Datos Abiertos reveló que algunas plataformas utilizadas para orientar a estudiantes hacia carreras universitarias sugieren de forma desproporcionada áreas STEM a varones y áreas de cuidado o educación a mujeres, replicando estereotipos profesionales profundamente arraigados. Estos algoritmos, al guiar expectativas y decisiones formativas, pueden limitar el acceso a trayectorias no tradicionales, especialmente en niñas y jóvenes de contextos rurales o con menor acceso a orientación vocacional presencial.

Finalmente, cabe mencionar los riesgos en el uso de sistemas de vigilancia algorítmica en entornos escolares, como herramientas de **reconocimiento facial para el control de asistencia o disciplina**. Diversos estudios han señalado que estas tecnologías presentan mayores tasas de error en personas con piel oscura o rasgos no eurocéntricos (Buolamwini y Gebru, 2018), lo cual puede traducirse en identificaciones erróneas, sanciones injustas o prácticas de hipercontrol sobre ciertos grupos estudiantiles. Más allá del sesgo técnico, se plantea una cuestión ética de fondo: ¿qué tipo de cultura escolar estamos promoviendo al delegar el cuidado, la presencia y la autoridad en sistemas de vigilancia automatizada?

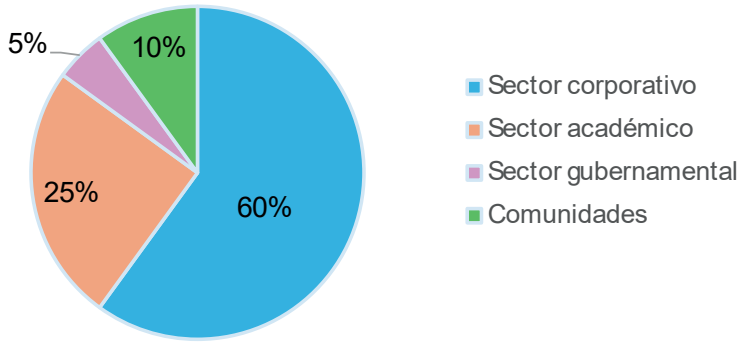


Figura 3. ¿Quién diseña la IA educativa?
Fuente: basado en van Dijck et al. (2018).

La figura 3 expone de manera visual la distribución estimada de actores involucrados en el diseño de sistemas de inteligencia artificial aplicados a la educación. El gráfico revela que el **sector corporativo** concentra la mayor parte del desarrollo tecnológico, seguido por la **academia**, los **gobiernos** y, en último lugar, las **comunidades educativas**. Esta desproporción refleja una asimetría preocupante en la toma de decisiones, ya que quienes experimentan las consecuencias cotidianas de la IA educativa –docentes, estudiantes y familias– apenas participan en su creación. Como argumentan van Dijck et al.l (2018), esta lógica de "plataformización" educativa transfiere el control pedagógico a actores privados, cuya prioridad no es necesariamente la equidad o el desarrollo humano. El gráfico invita a repensar la gobernanza de la IA desde un enfoque más participativo, democrático y situado.

10. Conclusiones y recomendaciones

La IA representa una oportunidad inédita para transformar los sistemas educativos hacia modelos más flexibles, personalizados y eficientes. Sin embargo, su implementación no está exenta de riesgos. El sesgo algorítmico, en particular, plantea desafíos profundos a los principios de equidad, justicia y democracia que deben regir la educación. Frente a ello, es urgente avanzar hacia marcos regulatorios que garanticen una IA ética, inclusiva y centrada en el ser humano. Esto implica desarrollar políticas públicas que promuevan la participación activa de las comunidades educativas en el diseño y evaluación de tecnologías, fomentar la formación docente en competencias

digitales críticas, y exigir a las empresas transparencia y responsabilidad en el desarrollo de sistemas algorítmicos. Solo así, la inteligencia artificial podrá ser una aliada real en la construcción de una educación más justa y humanizante (Cios y Zapala, 2021).

La promesa transformadora de la IA en educación no puede evaluarse únicamente en función de indicadores de rendimiento, escalabilidad o personalización. Criterios como **justicia algorítmica**, **inclusión epistémica** y **cuidado de datos** deben ocupar un lugar central en cualquier política pública orientada a su implementación. Como plantea Eubanks (2018), la automatización mal regulada corre el riesgo de reforzar mecanismos de control y exclusión, bajo la apariencia de eficiencia. La educación no puede permitirse reproducir estos patrones, pues está llamada a ser un espacio de igualdad sustantiva y emancipación. Por eso, toda estrategia tecnológica debe someterse a principios éticos que garanticen la participación y el bienestar de quienes históricamente han sido marginados por el sistema.

Asimismo, urge una vigilancia activa sobre las empresas proveedoras de soluciones de IA educativa. El creciente desembarco del sector privado en la gobernanza de datos escolares plantea serias preocupaciones sobre **soberanía digital** y **seguridad de la información**. La captura de datos estudiantiles para fines comerciales o predictivos sin consentimiento claro puede vulnerar derechos fundamentales, especialmente en contextos donde los marcos normativos son débiles o inexistentes (van Dijck et al., 2018). Es imprescindible exigir transparencia en los algoritmos, acceso a explicaciones comprensibles para usuarios no técnicos, y mecanismos independientes de auditoría y reparación ante errores o discriminaciones automatizadas.

Por último, el horizonte debe ser más ambicioso que simplemente regular los riesgos de la IA: necesitamos imaginar formas de inteligencia artificial **socialmente situada**, diseñadas desde y para los territorios. Esto implica fomentar la investigación participativa, el desarrollo de modelos abiertos y auditables, y el fortalecimiento de capacidades locales para que la producción tecnológica no sea monopolio de unos pocos. Tal como afirma Selwyn (2019), democratizar la IA en educación es una tarea política, que requiere no solo voluntad institucional, sino también el compromiso activo de comunidades educativas críticas, creativas y éticamente posicionadas. Solo así podremos avanzar hacia una inteligencia artificial al servicio de una pedagogía del cuidado, de la justicia y de la transformación.

Referencias

Angwin, J., Larson, J., Mattu, S., & Kirchner, L. (2016). *Machine bias: There's software used across the country to predict future criminals. And it's biased against blacks.* ProPublica. https://go.oei.int/wz8qf1pg

Baker, T., & Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges.* NESTA. https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted/

Benjamin, R. (2019). *Race after technology: Abolitionist tools for the new Jim code.* Polity Press.

Binns, R. (2018). *Fairness in machine learning: Lessons from political philosophy*. Proceedings of the 2018 Conference on Fairness, Accountability and Transparency, 149-159.

Blodgett, S. L., Barocas, S., Daumé III, H., & Wallach, H. (2020). Language (technology) is power: A critical survey of "bias" in NLP. *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 5454-5476. https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.485

Buolamwini, J., & Gebru, T. (2018). Gender shades: Intersectional accuracy disparities in commercial gender classification. *Proceedings of the 1st Conference on Fairness, Accountability and Transparency*, 77–91.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access, 8*, 75264–75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Cios, K. J., & Zapala, M. (2021). Ethics of AI and Big Data in Education. In *Ethics of Artificial Intelligence and Robotics*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://go.oei.int/iquqdnio

Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence.* Yale University Press.

Crawford, R., Kallitsis, M., & McKenna, L. (2021). *Algorithmic injustice in education: The UK A-level grading scandal.* Data & Society Institute. https://go.oei.int/arhp1l53

D'Ignazio, C., & Klein, L. F. (2020). *Data feminism*. MIT Press. https://data-feminism.mitpress.mit.edu/

Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor.* St. Martin's Press.

Følstad, A., & Brandtzæg, P. B. (2017). Chatbots and the new world of HCI. *Interactions, 24*(4), 38-42. https://doi.org/10.1145/3085558

Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning.* Center for Curriculum Redesign. https://go.oei.int/urx6xpik

Holstein, K., Wortman Vaughan, J., Daumé III, H., Dudik, M., & Wallach, H. (2019). Improving fairness in machine learning systems: What do industry practitioners need? In *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16). https://doi.org/10.1145/3290605.3300830

Latonero, M., & Yeung, K. (2021). *Governing artificial intelligence: Upholding human rights & dignity.* Data & Society Research Institute. https://datasociety.net/wp-content/uploads/2021/07/Governing-AI.pdf

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education.* Pearson Education.

Mohamed, S., Png, M. T., & Isaac, W. (2020). Decolonial AI: Decolonial theory as sociotechnical foresight in artificial intelligence. *Philosophy & Technology, 33*(4), 659-684. https://doi.org/10.1007/s13347-020-00405-8

Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism.* NYU Press.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning.* ASCD.

Selbst, A. D., Boyd, D., Friedler, S. A., Venkatasubramanian, S., & Vertesi, J. (2019). Fairness and abstraction in sociotechnical systems. *Proceedings of the Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 59-68. https://doi.org/10.1145/3287560.3287598

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education.* Polity Press.

UNESCO. (2021a). *Artificial intelligence and education: Guidance for policy-makers.*

UNESCO. (2021b). *AI and gender equality: A global study on the use of artificial intelligence to support women's empowerment.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377250

van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world.* Oxford University Press.

Williamson, B. (2022). Education platforms and the platformization of education policy. *Learning, Media and Technology, 47*(1), 12–25. https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1987302

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology, 45*(3), 223–235. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995

Woolf, B. P., Burleson, W., Arroyo, I., Dragon, T., Cooper, D. G., & Picard, R. W. (2021). Affect-aware tutors: Recognising and responding to student affect. In *Advances in Intelligent Tutoring Systems* (pp. 157–168). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64452-9_10

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 1–27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Cómo citar en APA:

Del Valle, E. (2025). La inteligencia artificial en la educación: potencial transformador, riesgos de sesgo y desafíos éticos. *Revista Iberoamericana de Educación,* 99(1), 79-93. https://doi.org/10.35362/rie9916838

Resultados de aprendizaje en educación superior: un recorrido por el panorama actual de la investigación

Resultados da aprendizagem no ensino superior: uma visão geral do cenário atual da pesquisa

Learning outcomes in higher education: A review of the current research landscape.

Angie Lorena Gaitán Soto [1] https://orcid.org/0009-0003-0391-0624
José Julián Ñáñez Rodríguez [1] https://orcid.org/0000-0002-1221-7050
Luis Hernando Amador Pineda [1] https://orcid.org/0000-0001-9464-6272
[1] *Universidad del Tolima (UT), Colombia*

Resumen. Los resultados de aprendizaje han emergido como un eje central en el discurso educativo a nivel global, adquiriendo relevancia a partir de los Acuerdos de Bolonia en 1999. Dichos acuerdos promovieron una transformación en las dinámicas de la educación superior, con un énfasis particular en la dimensión curricular, priorizando el aprendizaje efectivamente logrado por el estudiante. En este contexto, la presente revisión de alcance (*scoping review*) tiene como objetivo identificar el estado actual de la investigación sobre la construcción e implementación de los resultados de aprendizaje en programas de educación superior. Para ello, la revisión se fundamentó en el protocolo PRISMA-ScR (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Extension for Scoping Reviews*) y en las directrices metodológicas del Joanna Briggs Institute (JBI). Los hallazgos obtenidos permiten identificar cuatro líneas principales de investigación en este campo. Se concluye que, si bien el discurso sobre los resultados de aprendizaje ha sido implementado desde finales del siglo XX, aún persiste una limitada evidencia empírica respecto a las implicaciones de su incorporación en los niveles macro, meso y micro curricular dentro de los programas de educación superior.

Palabras clave: resultados de aprendizaje; currículo; educación superior.

Resumo. Os resultados da aprendizagem surgiram como um tema central no discurso educacional global, ganhando relevância desde os Acordos de Bolonha em 1999. Esses acordos promoveram uma transformação nas dinâmicas do ensino superior, com ênfase especial na dimensão curricular, priorizando o aprendizado efetivamente alcançado pelo aluno. Nesse contexto, esta revisão de escopo (scoping review) tem como objetivo identificar o estado atual das pesquisas sobre a construção e a implementação de resultados de aprendizagem em programas de ensino superior. A revisão foi baseada no protocolo PRISMA-ScR(Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Extension for Scoping Reviews) e nas diretrizes metodológicas do Joanna Briggs Institute (JBI). Os resultados nos permitem identificar quatro linhas principais de pesquisa nesse campo. Conclui-se que, embora o discurso sobre os resultados da aprendizagem tenha sido implementado desde o final do século XX, ainda há poucas evidências empíricas sobre as implicações de sua incorporação nos níveis macro, meso e micro curriculares dos programas de ensino superiors macro, meso y micro curricular dentro de los programas de educación superior.

Palavras-chave: resultados de aprendizagem; currículo; ensino superior.

Abstract. Learning outcomes have emerged as a central axis in global educational discourse, gaining relevance since the Bologna Agreements of 1999. These agreements promoted a transformation in the dynamics of higher education, with a particular emphasis on the curricular dimension, prioritizing student learning outcomes. In this context, this scoping review aims to identify the current state of research on the construction and implementation of learning outcomes in higher education programs. To this end, the review was based on the PRISMA-ScR protocol (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Extension for Scoping Reviews) and the methodological guidelines of the Joanna Briggs Institute (JBI). The findings allow us to identify four main lines of research in this field. It is concluded that, although the discourse on learning outcomes has been implemented since the late 20th century, there is still limited empirical evidence regarding the implications of their incorporation at the macro, meso, and micro curricular levels within higher education programs.

Keywords: learning outcomes; curriculum; higher education.

1. Introducción

En las últimas décadas, la implementación de los resultados de aprendizaje en la educación superior ha adquirido un papel central en los procesos de aseguramiento de la calidad académica a nivel global. Este discurso permite definir con claridad lo que los estudiantes deben conocer, comprender y ser capaces de realizar al finalizar sus estudios, facilitando así la evaluación del aprendizaje y la mejora continua de los programas académicos (Aponte et al., 2020). En el contexto internacional, la Declaración de Bolonia de 1999 marcó un hito al fomentar la transparencia y comparabilidad entre las instituciones educativas, promoviendo la movilidad estudiantil y el reconocimiento académico transfronterizo. Asimismo, se ha argumentado que los resultados de aprendizaje son fundamentales para el diseño de planes de estudio centrados en el estudiante, la evaluación educativa y la acreditación de programas, alineando la educación superior con las demandas del mercado laboral y las expectativas sociales (Rodríguez y Acosta, 2023).

Para analizar de manera sistemática la producción académica en este ámbito, resulta pertinente recurrir a una revisión de alcance. Este tipo de revisión permite examinar y mapear la amplitud de la evidencia disponible sobre un tema específico, sin restricciones estrictas respecto a la naturaleza de las fuentes utilizadas, que pueden incluir investigaciones primarias, revisiones previas y documentos no empíricos, dentro de diversos contextos (Pollock et al., 2023). Su propósito principal radica en sintetizar el conocimiento existente, identificar vacíos en la investigación y proponer futuras líneas de indagación.

El desarrollo de una revisión de alcance requiere la formulación de preguntas y objetivos bien definidos, los cuales pueden estructurarse mediante el marco PCC (Población, Concepto y Contexto), recomendado por el Instituto Joanna Briggs (JBI) para establecer criterios claros de elegibilidad. Siguiendo esta metodología, Codina et al. (2021) sostienen que las revisiones de alcance permiten determinar la extensión, el rango y las características de una determinada actividad investigadora, además de clarificar conceptos clave y detectar oportunidades para futuras investigaciones en un campo específico.

Con base en lo anterior, la presente revisión tiene como objetivo identificar el estado actual de la investigación sobre la construcción e implementación de los resultados de aprendizaje en programas de educación superior. Para ello, la población de estudio se centró en instituciones de educación superior, el concepto de análisis corresponde a la construcción e implementación de los resultados de aprendizaje a nivel curricular, y el contexto abarcó el ámbito del continente americano y europeo. En este sentido, esta revisión de alcance contribuirá a generar una visión integral sobre la evolución, implementación y las implicaciones del proceso de incorporación de los resultados de aprendizaje a nivel curricular en la educación superior.

2. Aspectos teóricos

Desde una perspectiva teórica, los resultados de aprendizaje no pueden analizarse de manera aislada, sino que deben entenderse en relación con el contexto en el que se desarrollan, en este caso, el ámbito de la educación superior, su implementación través del currículo y su articulación con los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación.

En cuanto a la educación superior comprendemos que es un pilar fundamental para el desarrollo social, económico y cultural de las naciones. En un mundo globalizado y en constante transformación, su papel se ha expandido más allá de la mera transmisión de conocimientos, abarcando también la formación de competencias en relación con los resultados de aprendizaje.

En ese sentido, la educación superior según Tünnermann (2011), corresponde a una etapa educativa que no solo busca la especialización en determinadas áreas del conocimiento, sino que también fomenta el pensamiento crítico y la formación ciudadana. En esta línea, Salgado y Aguilar (2021) destacan que la educación superior debe enfocarse en desarrollar en los estudiantes habilidades transdisciplinarias que les permitan analizar y resolver problemas complejos de manera integral.

Por otra parte, la categoría "currículo" es un campo de estudio complejo que ha evolucionado a lo largo del tiempo, atravesando tensiones conceptuales y prácticas que han dado lugar a diversas corrientes teóricas y enfoques metodológicos. Desde sus orígenes en la educación formal hasta su resignificación en el contexto contemporáneo, el currículo se ha consolidado como un instrumento que articula la relación entre teoría y práctica en el ámbito educativo (Díaz Barriga, 2009; Malagón et al., 2019).

Desde una perspectiva histórica, según Malagón et al. (2019) el concepto de currículo ha estado vinculado a la organización del conocimiento en las instituciones educativas. Se ha desarrollado bajo influencias teóricas diversas, desde enfoques tecnológicos y racionalistas, como los planteados por Bobbitt (1924) y Tyler (1949), hasta corrientes críticas y socioculturales representadas por autores como Apple (1979) y Freire (1977). una práctica pedagógica en constante negociación con su contexto social y cultural.

Por su parte, Díaz Barriga (2009) destaca la existencia de dos vertientes principales en la teorización curricular: una orientada hacia la planificación sistemática y estructurada de la enseñanza, y otra centrada en la experiencia educativa cotidiana. Estas perspectivas han generado tensiones que se expresan en la dicotomía entre currículo prescrito y currículo vivido, así como en la divergencia entre modelos estandarizados y propuestas flexibles e interdisciplinarias.

Consecuentemente, se considera el currículo no sólo como un documento técnico-administrativo, sino como un espacio de disputa donde convergen intereses, valores y visiones de mundo que configuran la experiencia educativa.

En relación con la categoría "resultados de aprendizaje" estos se han convertido en un eje fundamental dentro del diseño curricular y la evaluación educativa. En este sentido, los resultados de aprendizaje son definidos como "la totalidad de la

información, conocimientos, comprensión, actitudes, valores, destrezas, competencias o comportamientos que se espera que una persona domine tras la conclusión exitosa de un programa educativo" (UNESCO, 2015)

Por otro lado, Bloom (1956) propuso una taxonomía de los objetivos de aprendizaje que ha servido de referencia para la formulación de los resultados de aprendizaje. Esta taxonomía clasifica el aprendizaje en tres dominios: cognitivo, afectivo y psicomotor. En el dominio cognitivo, los niveles van desde el conocimiento básico hasta la evaluación y la creación de nuevos conocimientos. Anderson y Krathwohl (2001) revisaron y actualizaron la taxonomía de Bloom, introduciendo una estructura más dinámica y centrada en el aprendizaje significativo.

Con relación a los criterios de evaluación estos deben estar alineados con los resultados de aprendizaje esperados y ser claros, justos y aplicables a todos los estudiantes (Gamboa et al., 2021). Esto significa que los estudiantes deben entender qué se espera de ellos, cómo se medirá su rendimiento y cómo pueden alcanzar los resultados de aprendizaje establecidos.

3. Metodología

El presente estudio se llevó a cabo bajo el enfoque de una revisión de alcance, una modalidad de revisión que permite examinar y mapear la amplitud de la evidencia disponible sobre un tema específico sin restricciones estrictas en cuanto a la naturaleza de las fuentes utilizadas. Dichas fuentes pueden incluir investigaciones primarias, revisiones previas y documentos no empíricos, abarcando diversos contextos (Pollock et al., 2023).

Para su desarrollo, la revisión se estructuró conforme al protocolo PRISMA-ScR (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Extension for Scoping Reviews) y las directrices metodológicas del Joanna Briggs Institute (JBI). En cuanto a los criterios de elegibilidad, se estableció una ventana temporal entre los años 2000 y 2023, dado que los acuerdos de Bolonia (1999) marcaron el inicio de la discusión institucional sobre los resultados de aprendizaje en la educación superior. No obstante, se observó que la mayoría de las investigaciones recopiladas fueron publicadas entre 2020 y 2024.

En cuanto a los criterios de exclusión, excluimos estudios (no exclusivos a la educación superior: primaria/secundaria o diferentes niveles como la Educación de Adultos, etc.), opiniones breves, notas editoriales y artículos de revisión sin métodos porque carecían de suficiente método en el proceso de mapeo de evidencia. También se excluyeron documentos que trataban sobre "competencias" que no especificaban OA, tenían una operacionalización de OA diferente a la presentada y libros de texto escritos en inglés. Los estudios sobre aseguramiento de la calidad que no incluían indicadores o la expresión de un OA, pero formulaban uno relacionado con esto, se consideraron cobertura indirecta y, por lo tanto, excluidos.

También se eliminaron los experimentos pedagógicos que habían utilizado rúbricas o herramientas donde no se habían establecido OA explícitos, debido a la imprecisión en el constructo; duplicados o versiones preliminares cuando existía una

presentación definitiva, debido a la duplicación; idioma que resultó no ser elegible o publicaciones anteriores o posteriores al límite definido para este estudio, debido a inelegibilidad formal.

Respecto a las características de los documentos seleccionados, se incluyeron artículos de reflexión, estudios con resultados de investigación, tesis e informes institucionales de organismos reconocidos, todos ellos vinculados a programas de educación superior. La búsqueda sistemática se llevó a cabo mediante la interrelación de términos clave como "educación superior", "currículo" y "resultados de aprendizaje", y se realizó en bases de datos especializadas, entre ellas Google Académico, Descubridor (Banco de la República), Scielo, Dialnet, Scopus, Redalyc y Jstor. Se consideraron documentos redactados en español, inglés, portugués e italiano.

Para el análisis de la información, se empleó el análisis de contenido, siguiendo las recomendaciones del JBI. En este sentido, la guía metodológica de dicho instituto establece que la revisión de alcance debe basarse en un análisis cualitativo básico de contenido, el cual implica un proceso de codificación abierta para asignar conceptos o características a categorías generales (Pollock et al., 2023).

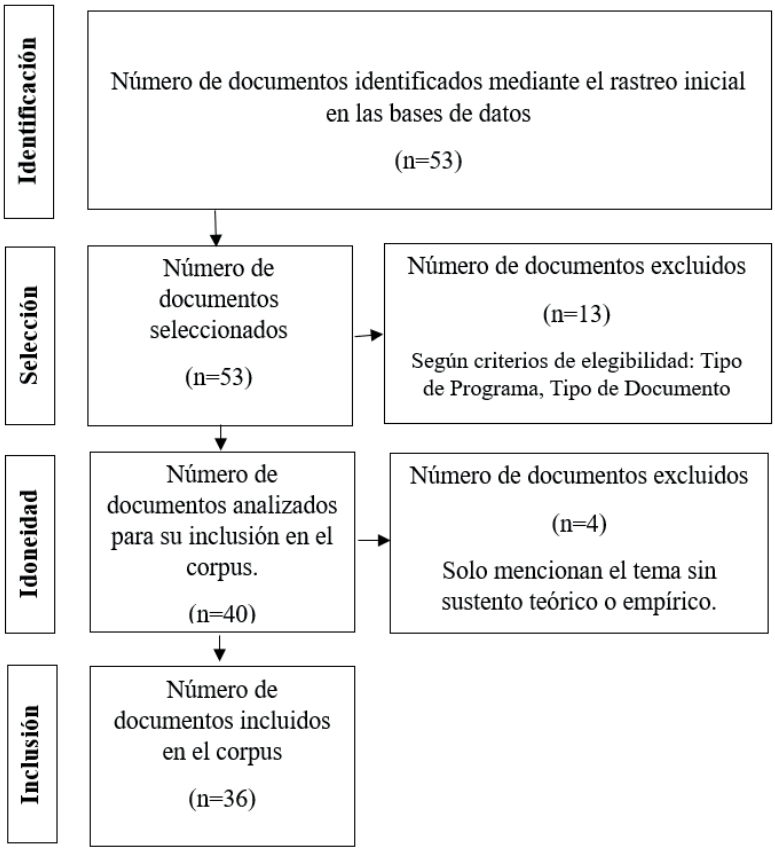


Figura 1. Flujograma PRISMA para la conformación del corpus documental
Fuente: adaptado de Rivera et al. (2023).

4. Resultados

En el siguiente acápite se exponen los principales hallazgos de tipo teórico y metodológico dentro de las cuatro categorías establecidas como unidades de análisis: Conceptualización y definición de los RA; Implementación de los RA; Evaluación de los RA; Perspectiva Crítica y Desafíos de la implementación de los RA.

4.1 Conceptualización y definición de los resultados de aprendizaje

4.1.1 Evolución histórica del concepto

El concepto de resultados de aprendizaje tiene sus orígenes en el conductismo del siglo XIX y principios del XX, con trabajos de Pavlov, Watson y Skinner (Adam, 2006). Posteriormente, la taxonomía de Bloom (1956) contribuyó a estructurar niveles de aprendizaje cognitivo. A finales del siglo XX, con el informe Dearing (1997) en el Reino Unido y la creación de la Quality Assurance Agency (QAA), se impulsó su estandarización. Finalmente, el Proceso de Bolonia consolidó su adopción en Europa como un mecanismo clave para la comparabilidad de programas académicos (Ballesteros, 2020).

4.1.2 Conceptualización: resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje se han definido de diversas maneras, pero en general, se refieren a declaraciones que describen lo que un estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras completar un proceso educativo (Adam, 2006). Esta definición enfatiza la centralidad del estudiante en el proceso educativo y se distingue de los objetivos de enseñanza, que están centrados en la intención del docente (Hussey y Smith, 2008). Algunos autores amplían el concepto al incluir dimensiones cognitivas, afectivas y sociales en el aprendizaje (Zlatkin et al., 2016).

A pesar de la variabilidad en las definiciones, existen elementos comunes en la literatura. Adam (2006), Maher (2004) y CEDEFOP (2011) coinciden en que los resultados de aprendizaje deben estar centrados en el estudiante, lo que implica que se enfocan en lo que el estudiante logra y no en lo que el docente pretende enseñar. Hussey y Smith (2008) también apoyan esta idea, pero advierten que en la práctica muchas veces se confunde con los objetivos de enseñanza, perdiendo su intención original.

Otro punto en común es la verificabilidad de los resultados de aprendizaje. Adam (2006) y Dias et al. (2017) enfatizan que deben ser medibles y observables para garantizar su aplicabilidad en la evaluación del aprendizaje. Este criterio también es compartido por Vega (2021) y Garzón (2023), quienes destacan su importancia dentro de los sistemas de aseguramiento de la calidad educativa. Sin embargo, Hussey y Smith (2008) critican esta exigencia, argumentando que muchos aprendizajes son complejos y no pueden reducirse a resultados estrictamente medibles sin sacrificar la riqueza del proceso educativo.

En cuanto a la relación con las competencias, Zlatkin et al. (2016) y CEDEFOP (2011) consideran que los resultados de aprendizaje deben expresar tanto competencias específicas como transversales, incluyendo habilidades como el pensamiento crítico y la comunicación efectiva. Por otro lado, Ballesteros (2020) y Dias et al. (2017)

argumentan que la aplicación de los resultados de aprendizaje en la educación superior a veces se enfoca demasiado en habilidades técnicas, descuidando el desarrollo integral de los estudiantes.

Las diferencias en la literatura se presentan principalmente en su aplicación y en la flexibilidad de su diseño. Adam (2006) y Maher (2004) defienden que los resultados de aprendizaje deben ser herramientas flexibles que permitan adaptaciones según el contexto educativo. No obstante, Hussey y Smith (2008) critican su aplicación excesivamente burocrática, que puede llevar a una estandarización que limita la creatividad y la innovación en la enseñanza. Por su parte, Vega (2021) y Garzón (2023) están de acuerdo con los resultados de aprendizaje, especialmente en su papel dentro del aseguramiento de la calidad educativa. Ambos autores destacan que su implementación permite evaluar de manera más objetiva los programas académicos y fortalecer la educación superior. Además, apoyan su integración en la normativa educativa, como en el caso de Colombia. Sin embargo, su postura implica un énfasis en su correcta aplicación dentro de un marco regulado, más que una defensa incondicional del concepto sin considerar sus posibles desafíos.

4.2 Implementación de los resultados de aprendizaje

En este acápite, se comparan y contrastan los enfoques de diferentes autores en función de cinco criterios: el contexto, la metodología, las fases, las ventajas y desventajas de la implementación de los R.A.

4.2.1 Contexto

La implementación de los resultados de aprendizaje varía en función del contexto educativo y geográfico. En Europa, Matta (2017) y Jerez (2012) analizan la transición de las universidades hacia modelos basados en competencias, con un fuerte impacto del Proceso de Bolonia, que busca estandarizar la educación superior y facilitar la movilidad académica. Blanchard (2011) estudia el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes en la Comunidad de Madrid, abordando la inclusión educativa y las desigualdades en los resultados de aprendizaje. Por su parte, Giovannini y Santanicchia (2022) examinan el sistema de educación y formación profesional en Italia, destacando la coherencia entre los RA y los estándares educativos nacionales.

En Latinoamérica, la adopción de los RA ha sido influenciada por marcos normativos nacionales y por la necesidad de internacionalizar la educación superior. En México, Sánchez y Rodríguez (2021) investigan la adaptación de los RA en una escuela de negocios en el contexto de la transformación digital provocada por la pandemia. Su estudio resalta los desafíos de transitar de un modelo presencial-constructivista a un entorno virtual sin comprometer la calidad educativa. En Ecuador, Moscoso y Quiñonez (2018) analizan la implementación del Proyecto Integrador de Saberes (PIS), una estrategia metodológica obligatoria que busca integrar conocimientos y competencias profesionales mediante proyectos estructurados dentro del currículo universitario como medio para alcanzar los RA.

Finalmente, en Colombia, Londoño et al. (2020) estudian la implementación de los RA en la Institución Universitaria Digital de Antioquia, enfocándose en el desarrollo de un modelo metodológico y de evaluación de los RA. Durán (2024) realiza un análisis comparativo de la implementación de los RA en instituciones nacionales e interna-

cionales, subrayando su papel en la autoevaluación de los programas académicos. Escobar et al. (2023) examinan la aplicación de los RA en la Universidad Popular del Cesar, en función del Decreto 1330 de 2019 y estándares internacionales. Aponte et al. (2020) y Aponte y Calle (2020) abordan la internacionalización del currículo a través de los RA, destacando su articulación con lineamientos de la UNESCO, la OCDE y el Proyecto Tuning.

4.2.2 Metodología

Los estudios analizados presentan diversas metodologías para la implementación de los resultados de aprendizaje, pero comparten enfoques comunes. En términos generales, la mayoría de las investigaciones combinan análisis documental, estudios normativos y modelos de evaluación empírica para sustentar la implementación de los RA en distintos contextos educativos.

Por un lado, varios estudios emplean una revisión documental y bibliográfica como punto de partida. Londoño et al. (2020) revisan marcos normativos, incluyendo el Decreto 1330 de 2019 y el Proceso de Bolonia. De manera similar, Durán (2024) realiza un análisis bibliométrico para examinar tendencias en publicaciones sobre RA, mientras que Aponte y Calle (2020) y Matta (2017) comparan estándares nacionales e internacionales.

En cuanto al enfoque empírico, algunos autores recurren a metodologías cuantitativas y estadísticas para evaluar la implementación de los RA. Blanchard (2011) aplica pruebas estandarizadas y análisis estadísticos con SPSS para comparar el rendimiento de estudiantes inmigrantes y autóctonos. Sánchez y Rodríguez (2021) emplean una investigación-acción con evaluación iterativa mediante rúbricas.

Otros estudios adoptan metodologías cualitativas centradas en la exploración de experiencias institucionales. Moscoso y Quiñonez (2018) utilizan el método analítico-sintético para examinar la integración del Plan Integrador de Saberes (PIS) en el currículo universitario ecuatoriano. Escobar et al. (2023) analizan matrices comparativas sobre estrategias metodológicas en la educación superior. Giovannini y Santanicchia (2022) emplean el método de diseño inverso *(backward design)*, evaluando la articulación entre enseñanza y RA a través de encuestas a formadores.

Finalmente, algunos estudios combinan enfoques cualitativos y cuantitativos. Jerez (2012) adopta un diseño basado en la investigación (Design-Based Research), integrando análisis documental y un estudio cuasiexperimental con docentes universitarios. Aponte et al. (2020) estructuran su investigación en cuatro fases, desde la revisión teórica hasta la implementación en el currículo.

4.2.3 Fases de construcción de los resultados de aprendizaje

Los estudios analizados presentan tanto similitudes como diferencias en la implementación de los RA. Un punto en común es la necesidad de estructurar el proceso de implementación en fases bien definidas y sustentadas en metodologías específicas de enseñanza y evaluación.

Londoño et al. (2020) y Jerez (2012) proponen modelos estructurados en tres fases: (1) definición del contexto institucional para la alineación de los RA, (2) desarrollo y evaluación de los RA mediante metodologías como el aprendizaje basado en problemas y el uso de rúbricas para evaluación continua, y (3) operacionalización de los RA a través de cambios curriculares y monitoreo.

Blanchard (2011) enfatiza la alineación curricular, la gestión académica y la evaluación continua como elementos clave en la implementación de los RA, aplicando metodologías como la enseñanza práctica, la evaluación mediante portafolios y el uso de TIC para seguimiento del progreso.

Moscoso y Quiñonez (2018) y Giovannini y Santanicchia (2022) organizan la implementación de los RA en tres fases similares: (1) planificación del currículo con identificación de RA alineados con estándares educativos, (2) aplicación de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y la resolución de problemas, y (3) evaluación con indicadores de logro y herramientas auténticas como rúbricas y proyectos aplicados.

Matta (2017) añade una dimensión de internacionalización en su implementación, enfocándose en la estandarización de titulaciones y evaluación por competencias. Su modelo establece cuatro fases: (1) definición de competencias clave, (2) estandarización de titulaciones mediante créditos ECTS, (3) cambio de enfoque en la enseñanza con metodologías activas como el aprendizaje colaborativo, y (4) evaluación y certificación basada en rúbricas y autoevaluaciones.

Aponte et al. (2020) desarrollan una estructura en cuatro fases: (1) exploratoria, para diagnosticar el estado de los RA en la institución; (2) descriptiva, para caracterizar el modelo educativo vigente; (3) diseño, para la formulación de un nuevo modelo curricular basado en RA; y (4) aplicación, con capacitaciones y rediseño de syllabus.

Escobar et al. (2023) destacan la importancia de una taxonomía clara para formular los RA, ajustes al perfil de egreso, una ruta metodológica estructurada y un sistema de evaluación basado en la observación directa y el uso de portafolios académicos.

Finalmente, Sánchez y Rodríguez (2021) enfatizan un enfoque centrado en la capacitación docente, reformulación de guías de aprendizaje, incorporación de herramientas digitales para aprendizaje autónomo y retroalimentación continua.

4.2.4 Ventajas de la Implementación de los RA

Londoño et al. (2020) destacan que la implementación de RA permite la creación de sistemas de evaluación basados en indicadores específicos que reflejan el nivel de logro de los estudiantes. Además, argumentan que los RA facilitan la transversalización de contenidos y asignaturas, optimizando la gestión curricular y fortaleciendo la relación entre docentes y estudiantes en función de objetivos de aprendizaje comunes.

Por su parte, Blanchard (2011) resalta que la adopción curricular basada en RA permite la integración transversal de contenidos, lo que evita la fragmentación del aprendizaje y refuerza la conexión entre distintas asignaturas. De manera similar, Escobar et al. (2023) señalan que la adopción de una taxonomía clara para la formulación de los RA contribuye a mejorar la relación entre los contenidos programáticos, las estrategias metodológicas y la evaluación del aprendizaje, garantizando una mejor trazabilidad en el currículo.

Por otra parte, Giovannini y Santanicchia (2022) destacan que este modelo fomenta metodologías como el aprendizaje basado en problemas y la enseñanza estructurada con criterios claros, lo que permite a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y aplicables en contextos laborales. De igual manera, Moscoso y Quiñonez (2018) refuerzan esta idea al analizar la implementación del Proyecto Integrador de Saberes (PIS), en el que los RA se vinculan directamente con situaciones profesionales concretas, promoviendo una formación más pertinente y orientada al mercado laboral.

Durán (2024) resalta que los RA no solo mejoran la calidad educativa y la autoevaluación institucional, sino que también garantizan el desarrollo de competencias clave necesarias para el desempeño profesional. Sánchez y Rodríguez (2021) sostienen que la implementación de RA asegura la calidad educativa y facilita la transformación digital sin perder el enfoque pedagógico. Asimismo, Aponte y Calle (2020) destacan que la inclusión de RA internacionalizados dentro del currículo académico fomenta la movilidad estudiantil y docente, además de fortalecer las redes de colaboración entre universidades de diferentes regiones del mundo.

Otra ventaja clave de la implementación de los RA es la mejora de la transparencia y la comparabilidad entre programas educativos a nivel global. Matta (2017) y Jerez (2011) señalan que la estandarización de los RA dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha permitido la creación de un sistema de titulaciones más homogéneo, facilitando la movilidad académica y profesional.

4.2.5 Desventajas de la Implementación de los R.A

Uno de los aspectos más complejos es la reformulación curricular, señalada por Londoño et al. (2020) y Durán (2024). La adaptación de los programas educativos a un enfoque basado en RA implica modificaciones estructurales significativas, lo que puede generar dificultades en la articulación de asignaturas (Moscoso y Quiñonez, 2018) y en la integración de estos dentro de un sistema coherente (Escobar et al., 2023). Además, Matta (2017) enfatiza que este cambio conlleva una transformación en los paradigmas de enseñanza y aprendizaje, lo que puede aumentar la carga administrativa para las instituciones.

La resistencia al cambio es otra dificultad recurrente identificada en la literatura. Jerez (2011), Aponte et al. (2020) y Matta (2017) coinciden en que el cambio cultural necesario para implementar los RA genera rechazo en docentes y administradores acostumbrados a modelos tradicionales. Esta resistencia también se relaciona con la confusión entre RA y competencias (Londoño et al., 2020) y con la falta de familiaridad con este enfoque (Durán, 2024). De manera complementaria, Giovannini y Santanicchia (2022) destacan que la aplicación real de los RA en el aula puede no coincidir con la teoría, lo que incrementa la reticencia por parte de algunos académicos.

Otro aspecto fundamental es la necesidad de inversión en capacitación docente y tecnología. Jerez (2011) y Escobar et al. (2023) enfatizan que la formación especializada es esencial para diseñar y evaluar adecuadamente los RA. En la misma línea, Moscoso y Quiñonez (2018) destacan que una correcta planificación y orientación por parte de los docentes es clave para su implementación. Adicionalmente, la incorporación de tecnología y recursos adicionales (Sánchez y Rodríguez, 2021), lo que puede representar un obstáculo para muchas instituciones.

4.3 Evaluación de los Resultados de Aprendizaje

4.3.1 Contexto y Marco de Evaluación

La evaluación de los resultados de aprendizaje ha sido abordada desde diversas perspectivas académicas, respondiendo a la necesidad de garantizar la calidad educativa y la pertinencia de los programas de formación en contextos nacionales e internacionales. En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Ruiz y Moya (2018) destacan la importancia de evaluar competencias específicas en programas como el Grado en Podología de la Universidad de Barcelona, utilizando cuestionarios para medir habilidades y destrezas adquiridas. En una línea similar, Astigarraga et al. (2020) analizaron la implementación de un sistema de evaluación basado en competencias en la Mondragon Unibertsitatea, empleando la Taxonomía SOLO para estructurar los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

A nivel internacional, Nusche (2008) revisa instrumentos utilizados en países como Australia, Brasil, México, Reino Unido y Estados Unidos, identificando dos enfoques principales: la evaluación directa, basada en pruebas estandarizadas como el Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE) en Brasil y el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) en México, y la evaluación indirecta, sustentada en encuestas de percepción del aprendizaje. En esta misma línea, Jornet et al. (2012) analizan el impacto de la docencia en el aprendizaje universitario, proponiendo la integración de múltiples fuentes de datos para evaluar la calidad educativa.

Por otro lado, en el contexto de la Universidad de La Laguna, Álvarez-Pérez y López (2018) identifican deficiencias en la evaluación de competencias genéricas, señalando la falta de correspondencia entre estas y las actividades formativas propuestas en los programas académicos. En un estudio enfocado en la didáctica de las ciencias naturales, Castillo (2021) propone el uso de indicadores experimentales como una estrategia para evaluar la aplicabilidad de los RA en el aula mediante el análisis de pruebas escritas, autoevaluaciones y coevaluaciones.

En el contexto latinoamericano, la regulación educativa ha impulsado la incorporación de los resultados de aprendizaje en los procesos de autoevaluación institucional. Urbano y Venegas (2022) resaltan la importancia del *Decreto 1330* de 2019 en Colombia, que obliga a las instituciones de educación superior a integrar los RA en su gestión académica, aplicando metodologías como el ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar, Actuar). De manera complementaria, Fontalvo et al. (2022) comparan este modelo con estándares internacionales de aseguramiento de la calidad, como los de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en España, el Council for Higher Education Accreditation (CHEA) en Estados Unidos y el Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) en el ámbito de la ingeniería.

Desde una perspectiva crítica, Portilla (2023) analiza cómo las políticas internacionales han influido en la evaluación de los RA en Colombia, destacando tensiones entre la estandarización de la educación basada en competencias y la necesidad de considerar los contextos locales. Asimismo, Olarte-Arias et al. (2022) enfatizan la participación docente en la construcción de estrategias de evaluación en programas

de salud, diseñando un Sistema de Evaluación por Competencias y Resultados de Aprendizaje (SECRA) para monitorear el dominio de competencias en distintos momentos del proceso académico.

Finalmente, De la Fuente et al. (2018) subrayan la necesidad de alinear los RA con la metodología docente y la evaluación, asegurando coherencia en los procesos formativos. Esta articulación también es respaldada por Rodríguez-Parra y Acosta (2024), quienes proponen un modelo de evaluación basado en dimensiones del aprendizaje para garantizar una visión integral del desempeño estudiantil.

4.3.2 Fases y Mecanismos del Proceso de Evaluación

En términos generales, los estudios revisados coinciden en la importancia de definir claramente los RA, diseñar planes de evaluación con instrumentos adecuados, aplicar metodologías pertinentes para la recolección de datos y analizar los resultados para retroalimentar el proceso educativo.

La definición de los RA se basa en modelos como la Taxonomía de Bloom (Urbano y Venegas, 2022) y la Taxonomía SOLO (Astigarraga et al., 2020), que permiten establecer niveles progresivos de aprendizaje. La planificación del proceso evaluativo se estructura mediante el uso de rúbricas, cuestionarios y pruebas estandarizadas, como las aplicadas en el EEES (De la Fuente et al., 2018) o en sistemas de aseguramiento de la calidad en Colombia (Fontalvo et al., 2022).

Los mecanismos de evaluación empleados abarcan una amplia variedad de herramientas diseñadas para medir el aprendizaje de los estudiantes en distintos niveles. Entre ellos, las pruebas estandarizadas (Nusche, 2008; Portilla, 2023) se han consolidado como una estrategia central en la evaluación institucional, mientras que la autoevaluación y la coevaluación (Astigarraga et al., 2020; Castillo, 2021) han ganado relevancia en entornos donde se busca fomentar la reflexión crítica y la responsabilidad sobre el aprendizaje. Además, en programas de salud, Olarte-Arias et al. (2022) han desarrollado sistemas de evaluación por competencias que incluyen escalas de dominio, rúbricas detalladas y criterios de desempeño específicos.

Las herramientas tecnológicas juegan un papel clave en la optimización de estos procesos. Urbano y Venegas (2022) destacan el uso de software de gestión académica para registrar y analizar los RA alcanzados por los estudiantes, permitiendo una retroalimentación inmediata y basada en datos cuantitativos. Asimismo, Jornet et al. (2012) subrayan la importancia de complementar estas herramientas con encuestas de percepción estudiantil, garantizando una evaluación integral que incluya tanto el rendimiento académico como la experiencia del estudiante.

Otros métodos incluyen la observación sistemática y el análisis de portafolios de aprendizaje (Álvarez-Pérez y López, 2018), que permiten una evaluación cualitativa del desarrollo de competencias a lo largo del tiempo. Estas estrategias son especialmente relevantes en disciplinas que requieren la aplicación práctica de conocimientos, asegurando que los RA no solo sean medidos en términos conceptuales, sino también en su ejecución en contextos reales.

4.4 Perspectiva Crítica y Desafíos de la implementación de los RA

4.4.1 Cuestionamientos teóricos y metodológicos

Uno de los principales cuestionamientos a los RA es su carácter economicista y neoliberal, que prioriza la empleabilidad y la productividad sobre la formación integral del estudiante (Ovalle, 2021). Esta crítica se enlaza con la preocupación por la pérdida de la autonomía académica, pues los RA han sido absorbidos por una lógica de estandarización que limita la capacidad de las instituciones para diseñar propuestas formativas pertinentes (Aristizábal y Agudelo, 2021).

Según Ovalle (2021), los RA presentan vacíos en tres niveles: político, pedagógico y ético. En el ámbito político, no consideran las relaciones de poder ni el contexto sociocultural del aprendizaje. En el pedagógico, asumen un enfoque lineal y acumulativo, ignorando la incertidumbre y los aprendizajes emergentes. En el ético, carecen de un marco axiológico para evaluar su impacto en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos.

Estos vacíos contribuyen a la reducción del pensamiento crítico, ya que, en lugar de fomentar la reflexión y el cuestionamiento del poder, los RA se limitan a establecer habilidades instrumentales orientadas al mercado laboral (Ovalle, 2021; Hadjianastasis, 2017). Esta problemática se relaciona con la reducción del aprendizaje a estándares medibles, lo que genera una visión fragmentada del conocimiento y dificulta una comprensión holística de los saberes (Rangel, 2022).

Otra crítica fundamental es la transformación de la educación en un proceso burocrático, donde los RA dejan de ser una herramienta pedagógica y se convierten en un instrumento de gestión y control administrativo (Hadjianastasis, 2017; Aristizábal y Agudelo, 2021). Esto ha llevado a que los procesos de enseñanza-aprendizaje se centren en el cumplimiento de indicadores en lugar de la construcción de conocimiento significativo.

4.4.2 Enfoques Alternativos Propuestos

Para contrarrestar estas limitaciones, los autores analizados proponen diversas estrategias. Uno de los enfoques clave es la recuperación del pensamiento crítico auténtico, donde el aprendizaje se concibe como un proceso de reflexión sobre la sociedad y el poder, más allá de la simple adquisición de competencias para el mercado laboral (Ovalle, 2021).

Asimismo, se destaca la necesidad de una mayor autonomía académica para docentes e instituciones, permitiendo que los RA sean formulados de manera flexible y contextualizada según las necesidades específicas de cada comunidad educativa (Hadjianastasis, 2017; Rangel, 2022). Esto implica la construcción participativa de los RA, incluyendo a estudiantes, docentes y comunidades académicas.

Otra propuesta es la evaluación a través de rúbricas colaborativas, que permitan una evaluación de los aprendizajes sin caer en la rigidez de las pruebas estandarizadas (Rangel, 2022). Además, se sugiere el reconocimiento de los aprendizajes inesperados, comprendiendo que la enseñanza es un proceso dinámico y no siempre predecible (Hadjianastasis, 2017).

Finalmente, Aristizábal y Agudelo (2021) abogan por una educación flexible e interdisciplinaria, que integre múltiples perspectivas y permita a los estudiantes desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación y la creatividad, en lugar de limitarse a cumplir con descriptores predefinidos.

5. Discusión

Discernir sobre Resultados de Aprendizaje (RA) implica situarlos en el triángulo educación superior–currículo–evaluación. Conceptualmente, el giro desde la enseñanza hacia el aprendizaje demostrado por el estudiante reorganiza el diseño, la docencia y la evaluación (UNESCO, 2015; Bloom, 1956; Anderson y Krathwohl, 2001). Empíricamente, esto se materializa cuando los programas alinean perfiles de egreso, sílabos y evidencias mediante rúbricas, portafolios y descriptores observables, lo que vuelve "trazable" la progresión de logro. En los estudios comparados Europa/América Latina, esta trazabilidad se asocia a rediseños curriculares y a reportes de progresión por competencias.

El currículo funciona como bisagra. Las tensiones clásicas prescrito vs. vivido y racionalización técnica vs. enfoques críticos (Díaz Barriga, 2009) se reflejan en la implementación: la adopción de RA agrega coherencia (transversaliza criterios, explicita expectativas) pero puede rigidizar la práctica cuando se usa como checklist burocrático. Los casos revisados reportan beneficios en comparabilidad y aseguramiento, junto con resistencias docentes y sobrecarga administrativa que impiden la traducción fiel al aula (Malagón et al., 2019).

En implementación, las teorías de alineación constructiva y diseño inverso se expresan empíricamente en rutas por fases: diagnóstico; formulación de RA con taxonomías; selección de metodologías activas; e instrumentación evaluativa (rúbricas, portafolios, pruebas según campo). Cuando estas fases se sostienen con formación docente y soporte tecnológico, los RA pasan de etiqueta a sistema de decisiones; sin ese soporte, derivan en formalismo (Tricco et al., 2018; Pollock et al., 2023).

En evaluación coexisten vías directas (desempeños contextualizados, pruebas estandarizadas) e indirectas (encuestas, auto/coevaluación). La evidencia internacional sintetiza este binomio y recomienda múltiples fuentes para capturar la complejidad del aprendizaje (Nusche, 2008; Jornet et al., 2012). En Europa, pesan la estandarización y la comparabilidad; en América Latina, la regulación, por ejemplo, en Colombia el *Decreto 1330* de 2019 impulsa RA integrados a ciclos PHVA y autoevaluación (Urbano y Venegas, 2022; Fontalvo et al., 2022).

La perspectiva crítica advierte riesgos de estandarización y burocratización si los RA subordinan el juicio pedagógico o invisibilizan contexto y poder. Al mismo tiempo, los propios estudios proponen correcciones coherentes con esa crítica: construcción participativa (docentes-estudiantes), flexibilidad contextual, evaluación auténtica y reconocimiento de aprendizajes inesperados (Hadjianastasis, 2017; Rangel, 2022; Aristizábal y Agudelo, p. 2021).

En conclusión, los hallazgos confirman que los RA aportan claridad y comparabilidad cuando se insertan en diseños coherentes con infraestructura institucional y desarrollo docente; sin esas condiciones, se encallan en el formalismo. La salida

no es abandonar la categoría, sino re-contextualizarla: RA co-construidos, flexibles, multidimensionales (cognitivo, socioafectivo, ético-político) y evaluados con evidencia mixta y auténtica.

6. Conclusiones

La presente revisión de alcance ha permitido analizar el estado actual de la investigación sobre la construcción e implementación de los resultados de aprendizaje en la educación superior, destacando su importancia en la transformación curricular y en el aseguramiento de la calidad educativa. A partir de los hallazgos obtenidos, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, se evidencia que los resultados de aprendizaje han evolucionado desde enfoques conductistas hacia modelos más integrales y centrados en el estudiante. No obstante, persisten discrepancias teóricas en cuanto a su definición y aplicación, especialmente en la distinción entre resultados de aprendizaje y objetivos de aprendizaje.

En segunda instancia, se vislumbra que, a nivel internacional, la aplicación de los resultados de aprendizaje varía según los marcos normativos y el contexto educativo. Mientras en Europa su adopción ha sido impulsada por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en América Latina su implementación responde a políticas nacionales y estrategias institucionales orientadas a la internacionalización y aseguramiento de la calidad.

En tercera instancia, se identifica que la evaluación de los resultados de aprendizaje es un componente fundamental para su aplicación. En ese sentido, se identificaron diferentes enfoques evaluativos, desde pruebas estandarizadas hasta sistemas basados en el aprendizaje reflexivo y el portafolio de evidencias. Sin embargo, aún existen desafíos en la evaluación contextualizada de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

Consecuentemente, si bien los resultados de aprendizaje ofrecen ventajas en términos de claridad y trazabilidad curricular, también han sido objeto de críticas. Se destaca la preocupación por la estandarización excesiva, la burocratización del proceso educativo y la posible reducción del pensamiento crítico. Además, su implementación requiere capacitación docente, inversión en tecnología y adaptación a las particularidades de cada institución.

Finalmente, se plantea la necesidad de enfoques más flexibles y contextualizados que permitan la adaptación de los resultados de aprendizaje a diversas realidades educativas. La participación de docentes y estudiantes en su formulación y evaluación es fundamental para garantizar su pertinencia**.**

Referencias

Adam, S. (2006). *Introducing Bologna objectives and tools B 2.3-1 An introduction to learning outcomes A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area*. http://www.scotland.

Álvarez-Pérez, P. R. y López, D. (2018). Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de pedagogía. *Revista de Docencia Universitaria*, *16*(1), 137-154.

Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Apple, M. W. (1979). I*deology and Curriculum.* London: Routledge & Kegan Paul.

Aponte, M. C., Suárez, M. Y., Moreno, J. A. y Veloza, C. M. (2020). *Propuesta para la implementación de la formación basada en resultados de aprendizaje e internacionalización del currículo en la Universidad de América.*

Aponte, M. y Calle, J. (2020). *Internacionalización del currículo a partir de resultados de aprendizaje*.

Aristizábal, M. y Agudelo, N. (2021). Otra vuelta de tuerca…A propósito de los resultados de aprendizaje ¿Otros caminos posibles? *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, *23*(2256–5248), 255–270. https://doi.org/10.9757/Rhela

Astigarraga Echeverría, E., Mongelos García, y Carrera Farran, X. (2020). Evaluación basada en los Resultados de Aprendizaje: Una Experiencia en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *13*(2), 27-48. https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.002.

Ballesteros, V. (2020). Una aproximación inicial a los resultados de aprendizaje en educación superior. *Revista Científica*, *39*, 259–261.

Blanchard Giménez, M. (2011). Análisis de los resultados de aprendizaje obtenidos al inicio y final de curso por el alumnado inmigrante en comparación con el alumnado autóctono. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 18*, 73-85. https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.06

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. David McKay Company.

Bobbitt, F. (1924). *How to Make a Curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Castillo, A. S. (2021). Evaluación de resultados de aprendizaje a través de indicadores experimentales. *Revista Prometeo Conocimiento Científico*, *2*, 18-34. https://prometeojournal.com.ar/

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional(CEDEFOP). (2011). *Quando se definem resultados de aprendizagem nos programas curriculares, todos os estudantes devem ser tidos em conta*. http://www.cedefop.europa.eu/EN/

Codina, L., Lopezosa, C. y Freixa, P. (2021). Scoping Reviews en trabajos académicos en comunicación: frameworks y fuentes. *El XIII Congreso Internacional de Ciberperiodismo*, 67-85.

De la Fuente, D., McDonnell, R., Ferrer, M., Cavas, F. y Martínez, R. (2018). La relación de los resultados de aprendizaje, la metodología docente y la metodología de evaluación. In *6Ht Intrenational Conference on Industrial Engineering and Industrial Management*.

Dearing (1997) National Committee of Inquiry into Higher Education. Higher education in the learning society: *Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education. HMSO*.

Dias, D., Soares, D., Almeida, L., Marinho-Araújo, C. y Ferreira, J. (2017). Resultados de aprendizagem no quadro do ensino superior português: definição e medida. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 41-45. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12.2423

Díaz Barriga, A. (2009). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales (CLACSO).

Duran Chinchilla, C. M. (2024). Análisis de la implementación de resultados de aprendizaje en la educación superior: una revisión investigativa. *Sophia*, *20*(1). https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1356

Escobar, S., Guerra, I., Sánchez, D. y Aleydis, J. (2023). Formulación e implementación de los resultados de aprendizaje del programa de enfermería, Universidad Popular del Cesar, 2023. "Una mirada desde el enfoque constructivista." *Encuentros*, *21*, 74–85. https://doi.org/10.15665/encuen.v22i02-Julio-Dic..3278

Fontalvo, T. J., Delahoz-Dominguez, E. J. y Del a Hoz, G. (2022). Resultados de aprendizaje y mecanismos de evaluación en los programas académicos de educación superior en Colombia. *Formacion Universitaria*, *15*(1), 105–114. https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100105

Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido.* México D.F.: Siglo XXI Editores

.Gamboa Solano, L., Guevara Mora, M. G., Mena, A. y Umaña Mata, A. C. (2021). Aspectos por considerar para integrar el enfoque de resultados de aprendizaje en el diseño curricular universitario. *Innovaciones Educativas*, *23*(34), 150–165. https://doi.org/10.22458/ie.v23i34.3474

Garzón-Daza, C. (2023). Los Resultados de Aprendizaje: Componente Fundamental de la Calidad en la Educación Superior. *Revista Boletin REDIPE*, *12*(2256–1536), 127–137.

Giovannini, F. y Santanicchia, M. (2022). *Formare Per Risultati Di Apprendimento: Un'analisi Delle Prassi Iefp* (Vol. 32). www.inapp.org

Hadjianastasis, M. (2017). Learning outcomes in higher education: assumptions, positions and the views of early-career staff in the UK system. *Studies in Higher Education*, *42*(12), 2250–2266. https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1141402

Hussey, T. y Smith, P. (2008). Learning outcomes: A conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, *13*(1), 107–115. https://doi.org/10.1080/1356251070179415 9

Jerez Yáñez, O. (2012). *Los resultados de aprendizaje en la Educación Superior por competencias*. Universidad de Granada.

Jornet, J. M., González Such, J. y Bakieva, M. (2012). Los Resultados de Aprendizaje como Indicador para la Evaluación de la Calidad de la Docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5(2)*, 82-98. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art7.pdf

Londoño Ciro, L. A., De La Rosa Isaza, J. A., Gutiérrez Ángel, C. M. y Benjumea Garcés, J. S. (2020). Propuesta de Implementación de Resultados de Aprendizaje en la Institución Universitaria Digital de Antioquia. *Revista Innovación y Desarrollo Sostenible*, *1*(1), 30–35. https://doi.org/10.47185/27113760.v1n1.5

Maher, A. (2004). Learning Outcomes in Higher Education: Implications for Curriculum Design and Student Learning. *The Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism*, *3*(2), 46–54. https://doi.org/10.3794/johlste.32.78.

Malagón, L., Rodríguez L., y Ñáñez, J. (2019). *El currículo: Fundamentos Teóricos y prácticos.* Universidad del Tolima.

Matta, E. S. (2017). Learning outcomes e nuovi parametri europei per l'istruzione superiore–la prospettiva delle istituzioni accademiche ecclesiastiche. *Revista de Educação ANEC, 40*(153), 67-84. https://url.td/5N7vY

Moscoso, V. y Quiñonez, E. (2018). Proyecto integrador de saberes, evidencia del resultado de aprendizaje. *INNOVA Research Journal*, *3*(3), 84–94.

Dearing (1997) National Committee of Inquiry into Higher Education. Higher education in the learning society: *Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education. HMSO*.

Nusche, D. (2008). *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a comparative review of selected practices*. https://doi.org/10.1787/244257272573

Olarte-Arias, Y. A., Ruiz-Ramírez, J. A. y Glasserman-Morales, L. D. (2022). Coconstrucción de un sistema de evaluación por competencias y resultados de aprendizaje en educación superior. *Praxis & Saber*, *13*, 1–16. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14

Ovalle, M. C. (2021). *Aportes para la aproximación crítica a los resultados de aprendizaje.*

Pollock, D., Peters, M. D. J., Khalil, H., McInerney, P., Alexander, L., Tricco, A. C., Evans, C., de Moraes, É. B., Godfrey, C. M., Pieper, D., Saran, A., Stern, C. y Munn, Z. (2023). Recommendations for the extraction, analysis, and presentation of results in scoping reviews. *JBI Evidence Synthesis*, *21*(3), 520–532. https://doi.org/10.11124/JBIES-22-00123

Portilla, M. (2023). El currículo y la evaluación. Perspectivas analíticas sobre los resultados de aprendizaje. *Revista UNIMAR*, *2*, 1-11.

Rangel, R. (2022). *Enfoque crítico para el uso de los resultados de aprendizaje en educación superior. Postura desde los programas de ingeniería*. 1-11.

Rodriguez-Parra, P. y Acosta, M. L. (2023). Modelo de evaluación de resultados de aprendizaje en educación superior. *Revista Boletin REDIPE*, *13*, 51–64. https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100105

Ruiz, J. y Moya, S. (2020). Evaluación de las competencias y de los resultados de aprendizaje en destrezas y habilidades en los estudiantes de Grado de Podología de la Universidad de Barcelona. *Educacion Medica*, *21*(2), 127–136. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.08.007

Sánchez, S. y Rodríguez, A. (2021). Incorporación de resultados de aprendizaje como aseguramiento de calidad educativa de una escuela de negocios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *51*(ESPECIAL), 251–272. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.476

Salgado, G. y Aguilar, M. (2021). Hacia la transformación de los estudiantes: un proceso transdiciplinario para la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,* 12, 1-30.

Tricco, A. C., et al. (2018). Extensión PRISMA para revisiones de alcance (PRISMA-ScR): lista de verificación y explicación. *Annals of Internal Medicine, 169*(7), 467-473. https://doi.org/10.7326/M18-0850

Tünnermann Bernheim, C. (2011). *La educación superior frente a los desafíos contemporáneos*. Universidad Centroamericana Managua, Nicaragua.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago, IL: The University of Chicago Press.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

Urbano, J. y Venegas, Ó. (2022). Propuesta metodológica para la planeación de la evaluación de los resultados de aprendizaje de un programa académico. *Signos, Investigación En Sistemas de Gestión*, *15*, 232-251. https://doi.org/10.15332/24631140.8248

Vega, O. M. (2021). Resultados de aprendizaje: contexto normativo y conceptual en el marco actual del aseguramiento de la calidad. *Revista Ciencia y Cuidado* , *18*(2322–7028).

Zlatkin-Troitschanskaia Johannes, O., Anand Pant, H. y Coates, H. (2016). Assessing Student Learning Outcomes in Higher Education-Challenges and International Perspectives. *Assessment y Evaluation in Higer Education*, *41*, 655–661. http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2016.1169501

Vega, O. M. (2021). Resultados de aprendizaje: contexto normativo y conceptual en el marco actual del aseguramiento de la calidad. *Revista Ciencia y Cuidado*, *18*(2322–7028).

Zlatkin-Troitschanskaia Johannes, O., Anand Pant, H. y Coates, H. (2016). Assessing Student Learning Outcomes in Higher Education-Challenges and International Perspectives. *Assessment y Evaluation in Higer Education*, *41*, 655–661. http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2016.1169501

Cómo citar en APA:

Gaitán Soto, A. L., Ñáñez Rodríguez, J. J. y Amador Pineda, L. H.(2025). Resultados de aprendizaje en educación superior: un recorrido por el panorama actual de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación, 99*(1), 95-112. https://doi.org/10.35362/rie9916822

Competencias interculturales para la cooperación regional en América Latina: un enfoque de internacionalización en casa basado en COIL

Competências interculturais para a cooperação regional na América Latina: uma abordagem baseada no COIL para a internacionalização em casa

Fostering intercultural competence for regional cooperation in Latin America: a COIL-Based internationalization at home approach

Carlos Corrales-Gaitero [1] https://orcid.org/0000-0001-6903-2375
Paola López-Arévalo [2] https://orcid.org/0009-0008-8671-6566
[1] Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), [2] Universidad Internacional del Ecuador (UIDE), Ecuador.

Resumen. Democratizar la movilidad estudiantil y superar su carácter exclusivo constituye uno de los principales desafíos de la educación superior en el desarrollo de competencias interculturales, especialmente en un contexto regional como el iberoamericano que exige mayores niveles de cooperación. No obstante, la movilidad física continúa siendo un privilegio limitado por altos costos y barreras administrativas, particularmente en América Latina. Frente a ello, el Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (COIL) surge como una alternativa que virtualiza la internacionalización, ampliando el acceso a experiencias interculturales significativas y promoviendo una cooperación sur-sur más equitativa. Este artículo tiene como objetivo analizar el impacto del COIL en el desarrollo de competencias interculturales del estudiantado como vía para fortalecer la cooperación regional iberoamericana. Se empleó un diseño cuantitativo de tipo pre-post, mediante la aplicación del cuestionario *International Cross-Cultural Experiential Learning Evaluation Toolkit* (2015) a estudiantes de la PUCE antes y después de su participación en cursos COIL. Los resultados evidencian una mejora significativa en la autopercepción de habilidades blandas y en la competencia intercultural. En conclusión, los hallazgos respaldan la eficacia del COIL como metodología de internacionalización inclusiva, con potencial para consolidar redes de colaboración académica y fomentar una ciudadanía global comprometida con los desafíos regionales.
Palabras clave: COIL; internacionalización; cooperación; interculturalidad; educación superior.

Resumo. Democratizar a mobilidade estudantil e superar seu caráter exclusivo é um dos principais desafios para o ensino superior no desenvolvimento de competências interculturais, especialmente em um contexto regional como o ibero-americano, que exige níveis mais altos de cooperação. No entanto, a mobilidade física continua sendo um privilégio limitado por altos custos e barreiras administrativas, principalmente na América Latina. Nesse cenário, o Aprendizado Colaborativo Internacional Online surge como uma alternativa que virtualiza a internacionalização, ampliando o acesso a experiências interculturais significativas e promovendo uma cooperação Sul-Sul mais equitativa. Este artigo tem como objetivo analisar o impacto do COIL no desenvolvimento das competências interculturais dos estudantes como forma de fortalecer a cooperação regional ibero-americana. Foi utilizado um projeto quantitativo pré-pós, aplicando o questionário International Cross-Cultural Experiential Learning Evaluation Toolkit (2015) aos alunos da PUCE antes e depois de sua participação nos cursos COIL. Os resultados mostram uma melhora significativa na autopercepção das habilidades interpessoais e da competência intercultural. Em conclusão, as descobertas respaldam a eficácia do COIL como uma metodologia de internacionalização inclusiva, com o potencial de consolidar redes de colaboração acadêmica e promover uma cidadania global comprometida com os desafios regionais.
Palavras-chave: COIL; internacionalização; cooperação; interculturalidade; ensino superior.

Abstract. Democratizing student mobility and overcoming its exclusivity remains one of the main challenges for higher education in fostering intercultural competencies, particularly within the Ibero-American context, where greater regional cooperation is urgently needed. Physical mobility, however, continues to be a privilege constrained by high costs and administrative barriers, especially in Latin America. In this scenario, Collaborative Online International Learning (COIL) offers a virtualized alternative to internationalization, expanding access to meaningful intercultural experiences and promoting more equitable South–South cooperation. This study aims to analyze the impact of COIL on the development of students' intercultural competencies as a pathway to strengthen regional cooperation in Ibero-America. A quantitative pre-post design was employed, using the International Cross-Cultural Experiential Learning Evaluation Toolkit (2015), which was administered to PUCE students before and after their participation in COIL-based courses. Results reveal significant improvements in students' self-perceived soft skills and intercultural competence. In conclusion, the findings support COIL's effectiveness as an inclusive internationalization methodology, with the potential to consolidate academic cooperation networks and foster global citizenship committed to regional challenges.
Keywords: COIL; internationalization; cooperation; interculturality; higher education.

Revista Iberoamericana de Educación (2025), vol. 99 núm. 1, pp. 113-130 - OEI
https://doi.org/10.35362/rie9916871 - ISSN: 1022-6508 / ISSNe: 1681-5653
recibido / recebido: 04/05/2025; aceptado / aceite: 26/09/2025

1. Introducción

Los procesos de internacionalización derivan del impacto de la globalización (Corrales-Gaitero, 2023), de los procesos de integración/cooperación regional (Corrales-Gaitero, 2023) y de la gran importancia que este componente ha adquirido en los últimos años para clasificar en los rankings a las mejores universidades (Ladino-Marín y Salazar-Acosta, 2023).

La internacionalización constituye un pilar fundamental en la educación superior debido a la alta competitividad y a su indudable impacto en la sociedad actual. De acuerdo con Robaina y Madera (2016), la internacionalización beneficia la conjunción entre lo local, lo regional y lo mundial en el quehacer universitario e invita a una globalización más solidaria. Desde ese abordaje, Jones y Beelen (2015) enfatizan que en las universidades la internacionalización debe emprenderse de forma sistemática a través de una "internacionalización integral", que vaya más allá de los límites del campus y beneficie a todos los actores tanto internos como externos.

Aunque internacionalizar la educación superior no es sinónimo de movilidad estudiantil o docente, es sin duda una parte importante del fenómeno (Ayala y Valencia, 2018). Mientras que los procesos de internacionalización buscan cambiar la mentalidad y la cultura de una institución para incorporarla a su identidad (Macanaza, et al., 2021) con miras hacia una transformación profunda de manera transversal en todas las funciones sustantivas de la universidad (Bustos-Aguirre, 2022); la movilidad atrae esa riqueza a través de experiencias de quienes conforman la institución, promoviendo la comprensión global y fomentando la colaboración internacional, elementos cruciales en un mundo cada vez más interconectado (Serna y Serna, 2021; Bohorquez, 2020).

En el contexto latinoamericano, la movilidad es un proceso complejo por dos motivos fundamentalmente. En primer lugar, es considerada elitista (De Wit, 2020), pues son pocos los estudiantes que cuentan con los recursos necesarios para acceder a oportunidades de movilidad física. En segundo lugar, hacia adentro, no existe una alta demanda de estudiantes que deseen realizar su movilidad en países de la región. No obstante, según Medina-Alvarado (2021), en América Latina se ha visto en los últimos años un incremento sostenido en el interés por la internacionalización en casa, la cooperación sur-sur y la internacionalización del currículum, pues es una generosa posibilidad para la internacionalización debido a la falta de recursos económicos y las dinámicas sociales de la región.

Hasta 2020, previo a la pandemia de COVID-19, el número de estudiantes con movilidad internacional era de 6 millones en el mundo, creciendo de forma exponencial desde el año 2000 cuya cifra era de 2 millones. No obstante, estos procesos siguen siendo exclusivos pues la cifra de 2020 tan solo representa al 2,5% de la población estudiantil (IESALC, 2022). En Latinoamérica por su parte, pese a tener una de las tasas de matrícula en educación superior más alta del mundo, esta cifra es inversamente proporcional al porcentaje de estudiantes que realizan un proceso de movilidad, llegando tan solo, al 1,14% (IESALC, 2019). Por último, en la PUCE, que hasta el periodo 2023-1 cuenta con 22.194 estudiantes (PUCE, 2023), solo 37 estudiantes accedieron a movilidad presencial en dicho periodo, lo cual representa el

0,0014% del número total de estudiantes. Esta cifra pone de manifiesto la necesidad de optar por otras alternativas, más allá de la movilidad presencial, que permitan a los estudiantes vivir la internacionalización y desarrollar competencias interculturales.

Recientes estudios sobre alternativas a la educación internacional (Archer y Zhang, 2020; Moravec, 2020; Wotto, 2020) han señalado que existe un cambio en el paradigma tradicional de la internacionalización de la educación superior, el cual implica, entre otras cosas, aprovechar los recursos que ofrece un mundo interconectado, lo que significa virtualizar los procesos de movilidad internacional democratizando el acceso a este tipo de experiencias.

La movilidad virtual puede ser una gran oportunidad para aquellos estudiantes que no han estado involucrados en intercambios. A pesar de que internet aún no puede ser sustituto de las experiencias en vivo y en directo, resulta una alternativa válida para cubrir la oportunidad de gran parte de los estudiantes (Beneitone, 2014). Una de las alternativas emergentes en el mundo y que se está posicionando con mucha fuerza en educación superior para efectivizar la movilidad virtual es el Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (COIL). Esta metodología busca conectar a estudiantes y profesores de diferentes países a través de la tecnología para que puedan trabajar juntos en proyectos y actividades de aprendizaje en línea (Robles et al. 2023).

El COIL es una metodología que conecta a estudiantes y profesores de diferentes culturas para aprender, discutir y colaborar entre sí. Los profesores participan en el diseño de la experiencia y los alumnos en la ejecución de las actividades diseñadas (San Martín et al., 2022), de manera que estos accedan a una experiencia intercultural significativa dentro de su curso (SUNYCOIL, 2023). Mediante el trabajo colaborativo el estudiante maximiza su participación lo cual le permite adquirir más aprendizajes que estudiando por sí solo, gracias a la interacción con docentes y estudiantes de otras instituciones, países y contextos (Gallego et al., 2023). De esta manera, puede diferenciar y contrastar sus puntos de vista en un proceso dinámico de construcción de conocimiento (Revelo-Sánchez et al., 2018).

La importancia de ejecutar experiencias de internacionalización reside, tal y como demuestran varios autores (Aguilar-Castillo y Riveros-Angarita, 2016; Ávila-Dávalos, 2022), en el desarrollo de competencias interculturales que permiten a los estudiantes y profesionales interactuar de manera efectiva y respetuosa con personas de diferentes culturas (Ramírez, 2021). En este sentido, el desarrollo de competencias interculturales se vuelve indispensable en los sistemas de educación superior porque prepara a los estudiantes para un mundo cada vez más interconectado y diverso (Deardorff, 2009).

Además, el COIL representa una oportunidad concreta para fortalecer la cooperación regional entre instituciones de educación superior en América Latina. Al propiciar el trabajo conjunto entre estudiantes y docentes de diferentes países, el COIL no solo desarrolla competencias interculturales, sino que fortalece de manera significativa la cooperación académica en el espacio regional iberoamericano (Vega, 2024; Andrade 2024). Al conectar universidades de esta región la metodología fomenta el entendimiento mutuo de sus realidades socioculturales y educativas, promoviendo la creación de redes académicas sólidas y sostenibles (Agrela, 2023). Además, la integración de perspectivas diversas en proyectos comunes fortalece el tejido de colaboración entre instituciones iberoamericanas, enriqueciendo los programas educativos mediante la

reflexión sobre desafíos compartidos como la equidad social, el desarrollo sostenible y la ciudadanía global (Muñoz et al., 2024). Esta cooperación horizontal entre universidades iberoamericanas es clave para avanzar hacia una internacionalización más inclusiva, que no reproduzca las asimetrías del Norte Global, sino que potencie el diálogo de saberes y el intercambio de buenas prácticas en el sur global (Benjumea y Areiza, 2023; Medina-Alvarado, 2021). En este sentido, el COIL se alinea con las estrategias de cooperación académica impulsadas por organismos regionales como el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) y la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU).

En definitiva, el desarrollo de competencias interculturales en la educación superior favorecerá la propuesta de acciones que refuercen la cooperación regional. Sin embargo, resulta crucial analizar cómo la metodología COIL se implementa en casos concretos dentro de América Latina. Comprender las experiencias institucionales permite dimensionar tanto los avances como los retos que enfrentan las universidades de la región en el proceso de democratizar la internacionalización y encarar procesos de cooperación internacional desde la educación superior.

Un ejemplo revelador de esta apuesta por la internacionalización inclusiva es la experiencia de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). En su modelo educativo, la PUCE ha priorizado la incorporación de experiencias internacionales virtuales como vía para superar las limitaciones estructurales que enfrenta la movilidad presencial tradicional. Así, mediante la institucionalización del COIL en sus opciones metodológicas, la universidad no solo amplía las oportunidades de internacionalización de su estudiantado, sino que también contribuye activamente a fortalecer las redes de cooperación académica en Iberoamérica. Según datos recientes de *Coilconnect* (2025), la PUCE se posiciona como la segunda universidad de toda América Latina con mayor número de cursos incorporados bajo la metodología COIL en el año 2024, y como la primera en Ecuador en adoptar de forma sistemática esta estrategia de internacionalización en casa, consolidándose a su vez como la pionera a nivel nacional en la adopción de esta metodología. Este liderazgo regional y nacional subraya el papel de la PUCE como un actor clave en la promoción de la internacionalización inclusiva en la educación superior latinoamericana.

Sin embargo, la PUCE también comparte los desafíos comunes de la región. Aunque ha mantenido un crecimiento notable en la aplicación del COIL, el porcentaje de estudiantes que acceden a movilidad presencial sigue siendo muy reducido, lo que reafirma la pertinencia de impulsar alternativas virtuales accesibles y sostenibles. Los procesos de movilidad presencial son mayoritariamente exclusivos. En este sentido, los cursos que aplican COIL en la PUCE y el estudiantado que participa en estas experiencias es cada vez más numeroso, alcanzando cerca del 15% del total del estudiantado en 2023-1, en contraste con el 0,0014% en movilidad presencial, manifestando un crecimiento exponencial en los últimos cuatros años tal y como vemos en el siguiente gráfico.

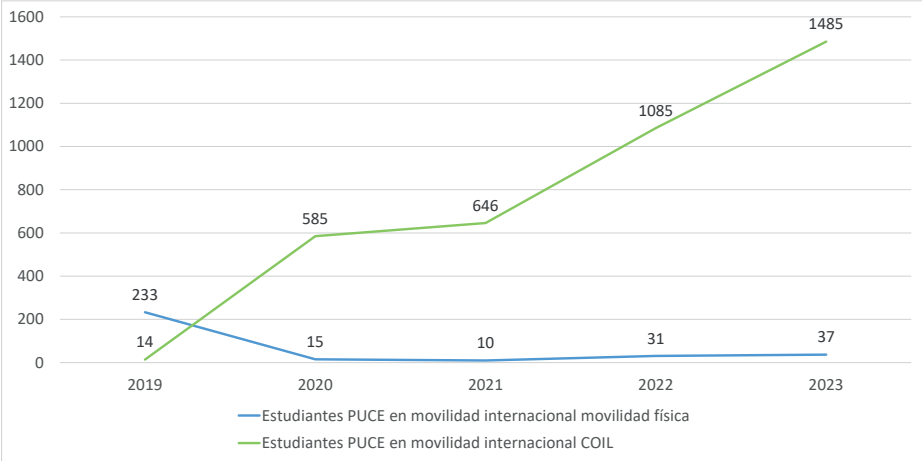


Gráfico 1: evolución de la movilidad y COIL en la PUCE
Fuente: elaboración propia.

La mejora de las condiciones técnicas y de infraestructura en la PUCE, el reconocimiento institucional al profesorado que internacionaliza el curso y la motivación que muestran los estudiantes al participar en este tipo de actividades son los principales motivos de este crecimiento en alrededor de tres años.

En este contexto, el objetivo de esta investigación es analizar el impacto del COIL en el desarrollo de competencias interculturales del estudiantado de la PUCE y cómo esta metodología contribuye a fortalecer la cooperación regional iberoamericana a partir de la movilidad virtual realizada por estudiantes de países de la región.

2. Metodología

Se propone una investigación con enfoque cuantitativo de carácter exploratorio. El tipo de diseño es un Pre-post, donde se toma una medida al inicio de la intervención y, otra, al finalizarla. Esta estrategia permite valorar cambios atribuibles al programa COIL y es adecuada para estudios que buscan identificar efectos de corto plazo en competencias socioeducativas. El estudio se ampara en un marco investigador estadístico-inferencial, orientado en primera instancia al análisis exploratorio y, en segunda instancia, a la obtención de inferencias a partir de los resultados del test aplicado (Veiga et al., 2020; Fernández-Miranda, 2023).

Gracias al análisis exploratorio, la investigación comprende la situación estudiada (Creswell, 2009) y los resultados obtenidos guiarán intervenciones posteriores y propuestas de mejora de la práctica educativa en la institución.

El instrumento de recogida de datos es el test *International Cross-Cultural Experiential Learning Evaluation Toolkit* (2015) que mide las habilidades interpersonales relacionadas con el desarrollo de competencias interculturales. En este estudio, la aplicación fue de tipo autoperceptiva, completada por los propios estudiantes. Este enfoque resulta válido en la investigación de competencias interculturales, dado que la autopercepción es un método ampliamente aceptado para captar cambios en actitudes, sensibilidades y habilidades interculturales que pueden no ser observables mediante

mediciones externas directas (Fantini y Tirmizi, 2006). Además, estudios recientes respaldan el uso de escalas autoinformadas como medio confiable para evaluar procesos formativos centrados en la construcción de competencias socioemocionales, de pensamiento crítico, autonomía e interculturalidad (Pérez Suasnavas y Cela, 2022).

2.1 Población y muestra

La población del estudio es de 1485 estudiantes que representan la totalidad de estudiantes que cursaron una asignatura bajo la metodología COIL en el período comprendido entre agosto de 2023 y abril de 2024 en la PUCE. De esta población se tomaron como datos válidos para el estudio las respuestas de 486 estudiantes (aquellos que contestaron tanto al pre como al post test) lo que representa una muestra estadísticamente significativa con un nivel de confianza del 96%. La muestra no es aleatoria debido a la realización del estudio en un contexto real, donde el estudiantado debió, primero, matricularse en un curso que aplicara COIL y segundo, contestar el test de manera voluntaria tanto antes de empezar las clases como después.

Antes de analizar las diferencias encontradas entre las dimensiones propuestas, consideramos pertinente describir los datos generales de la población participante:

Tabla 1. Datos descriptivos del estudiantado participante (encuestas válidas)

	Carrera	N° de estudiantes	Nivel/es*
1	Administración	31	1° y 6°
2	Arquitectura	10	3°, 4°, 5°, 7° y 9°
3	Artes visuales	15	4°
4	Contabilidad y auditoría	12	1°
5	Derecho	11	3° y 8°
6	Diseño de productos	21	4°
7	Diseño gráfico	15	7°
8	Economía	14	1°
9	Educación inicial	12	6°
10	Educación básica	18	5°
11	Enfermería	15	4°
12	Finanzas	21	1°
13	Fisioterapia	11	6° y 7°
14	Lenguas aplicadas a los estudios globales	31	1°
15	Lingüística	11	1° y 3°
16	Mercadotecnia	29	5°
17	Microbiología	10	7°
18	Negocios internacionales	19	1°, 5°, 6° y 7°
19	Nutrición y dietética	34	3°
20	Psicología clínica	48	2°, 4° y 6°

21	Psicología	13	3°, 4°, 6° y 8°
22	Relaciones internacionales	21	1° y 5°
23	Sistemas de información	33	2° y 3°
24	Tecnologías de la información	18	6°
25	Turismo, hospitalidad y hotelería	13	1°
Total: 25		Total: 486	

* El nivel hace referencia al semestre que está cursando el estudiantado participante. En las carreras de la PUCE todas las carreras tienen 8 niveles a excepción de medicina que tiene 10.
Fuente: elaboración propia.

Como se puede ver, se trata de una muestra heterogénea con estudiantado de diversas carreras y niveles. Si bien la carrera que destaca en aportes es psicología clínica, el resto rondan el mismo número de estudiantes. Merece la pena señalar que las carreras que presentan varias asignaturas en las que se aplica COIL son arquitectura, negocios internacionales y psicología. De igual manera, encontramos diversidad de niveles donde se desarrolló la metodología, sin embargo, existe mayor concentración en los primeros niveles (de 1° a 5°).

2.2 Procedimiento de análisis

En primer lugar, se analizaron las respuestas válidas del instrumento aplicado a la población total que había desarrollado el curso bajo la metodología COIL en el segundo periodo de 2023. Para ello, se contabilizaron todas las respuestas recogidas antes de empezar la experiencia COIL y las de después y, asignatura por asignatura, se fue contrastando esa información.

Después, se dividió el instrumento en tres partes que se denominaron dimensiones. Todas ellas aportan al desarrollo de la competencia intercultural y, por lo tanto, se podrá evaluar el impacto que la actividad ha tenido.

Por último, se desarrolló un análisis descriptivo en el que se comparan las respuestas del estudiantado antes y después de la experiencia COIL como resultados derivados de la autopercepción de tres dimensiones:

- *Dimensión 1:* habilidades blandas. Esta dimensión evalúa la autopercepción de los estudiantes sobre una serie de rasgos personales y habilidades interpersonales antes y después de participar en el COIL. Los ítems específicos del test se pueden revisar en el Gráfico 2 y son los siguientes: sociable, extrovertido, confiado, de mente abierta, consciente, organizado, temperamental, emocional, creativo y les gustan los retos.
- *Dimensión 2:* motivaciones e intereses interculturales. Esta dimensión evalúa el grado de importancia que los estudiantes otorgan a las motivaciones para participar en una experiencia de telecolaboración internacional. Los ítems se observan en el gráfico 3 y miden las siguientes motivaciones: tomar clases/contenidos que no se imparten en mi institución, el interés por las cuestiones internacionales/globales, mejorar el currículum y aumentar las oportunidades laborales y conocer a estudiantes de otra cultura.
- *Dimensión 3:* aportes del COIL a la competencia intercultural. Esta dimensión evalúa dos aspectos fundamentales relacionados con el desarrollo

de la competencia intercultural. En primer lugar, la percepción de los estudiantes sobre sus propios comportamientos y actitudes hacia temas internacionales e interculturales. Los ítems evalúan si los estudiantes a menudo leen sobre noticias y acontecimientos mundiales, si el conocimiento de otras culturas les ayuda a comprender mejor la suya, si conocer otra cultura o aprender otro idioma los prepara para un mejor trabajo, si creen que sería difícil trabajar en proyectos con alguien de un entorno cultural diferente, si tienen que aprender un nuevo idioma para hablar con gente de otros países, si las diferencias culturales pueden comprenderse si las personas son de mente abierta y si tienen mucho que aprender de personas con antecedentes culturales distintos a los suyos. A esta subdimensión se la ha denominado intereses internacionales. En segundo lugar, se encuentra la subdimensión de habilidades y conocimientos interculturales que mide el impacto del COIL en el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión y adaptabilidad intercultural. Incluye ítems como el crecimiento de las habilidades interpersonales, aprender a adaptarse a nuevas situaciones y entornos, aprender y comprender otras formas de ver el mundo, aumento de la madurez y la confianza en uno mismo, mayor comprensión de las diferentes culturas, obtener una perspectiva diferente de la cultura extranjera, mayor comprensión del rol de su país en los asuntos mundiales y comprender cómo interactuar con personas de diferentes culturas.

En definitiva, el instrumento empleado permite una valoración de los cambios atribuibles a las asignaturas que aplicaron la metodología COIL. Al emplear un diseño pre-post y basarse en la autopercepción de los estudiantes, el estudio puede captar de forma directa los cambios en las actitudes, sensibilidades y habilidades interculturales, aspectos que son difíciles de medir con métodos de observación externa. Este instrumento no solo ofrece una visión profunda sobre cómo los propios estudiantes perciben su desarrollo personal y profesional, desarrollan competencias socioemocionales a través del contacto con otras personas si no que también alinea con las mejores prácticas en la evaluación de competencias interculturales que conducen a sociedades más inclusivas, justas y comprometidas con la cooperación regional, al potenciar el diálogo de saberes y el intercambio de buenas prácticas en el sur global.

3. Resultados

A continuación, se contrastarán los resultados del pre-post test haciendo alusión a las diferencias más significativas en las 3 dimensiones empezando por los resultados en la dimensión de habilidades blandas que se muestra en el gráfico 2.

Observando los resultados referentes a la autopercepción de los estudiantes antes y después de la experiencia COIL, podemos notar algunas tendencias en varios rasgos personales. Todos los resultados mejoran, excepto en la habilidad de consciencia personal donde la puntuación disminuye ligeramente después de COIL, sugiriendo que la experiencia podría haber tenido un efecto negativo en este ámbito y que, por lo tanto, las estrategias didácticas empleadas deberían considerar también este aspecto. Los resultados más positivos se logran en las habilidades de organización y creatividad presentando casi un punto de diferencia entre el pre y el post COIL.

Los resultados indican que la experiencia ha tenido un efecto positivo en el control emocional ya que la puntuación disminuye después de COIL tanto en lo emocional como en lo temperamental.

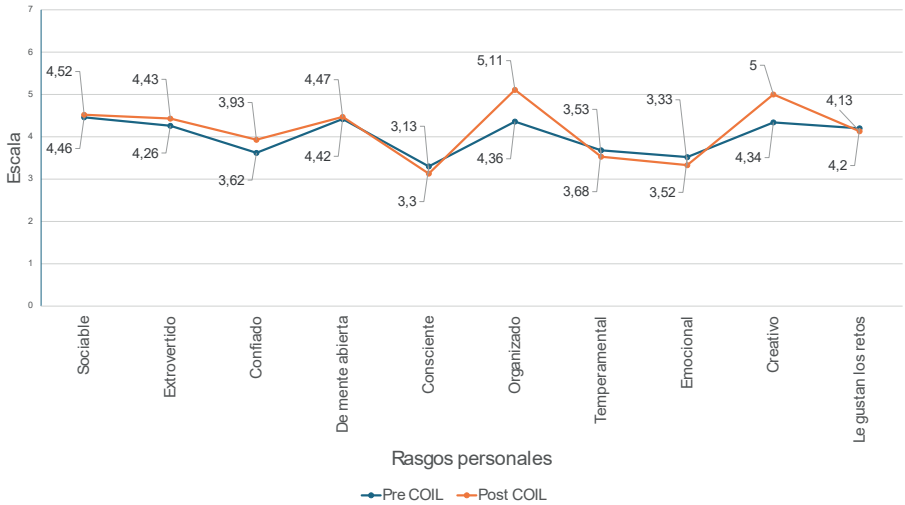


Gráfico 2. Resultados en la dimensión de habilidades blandas
Fuente: elaboración propia.

Respecto a las habilidades que apuntan a lo prosocial y a la relación con los demás, el estudiantado autopercibe una mejora en ellas. El principal objetivo del COIL es precisamente favorecer la colaboración y la interacción activa entre estudiantes de diferentes culturas y ubicaciones geográficas, habilidades fundamentales para trabajar en entornos interculturales. En este sentido, pese a ser un crecimiento pequeño, es importante mantener esta tendencia que puede llevar también al establecimiento de conexiones sociales valiosas.

Para conocer la importancia que el estudiantado dio a las motivaciones que presentan a la hora de participar en una experiencia de COIL el instrumento propone cuatro cuestiones fundamentales que vemos en el gráfico 3.

Como se observa en el gráfico 2, tras la ejecución del COIL, el grado de importancia que el estudiantado otorga a las diferentes motivaciones varía, presentándose datos mucho más dispersos. Mientras que antes de la experiencia, el estudiantado considera extremadamente importante casi todas las motivaciones, especialmente la de aumentar las oportunidades laborales, después de aquella, se relativiza la importancia de cada una de las motivaciones incrementándose la cantidad de estudiantes que las considera algo o nada importantes.

Destaca que el motivo de aprender contenidos que no se imparten en la PUCE mantiene sus niveles como los más bajos en percepción de importancia, y que el de aumentar las oportunidades laborales permanece como el más relevante después de cursar la experiencia de telecolaboración. El estudiantado es conocedor de que, en el mercado laboral, las experiencias internacionales son valoradas positivamente en concordancia con lo mencionado en el marco teórico de este estudio.

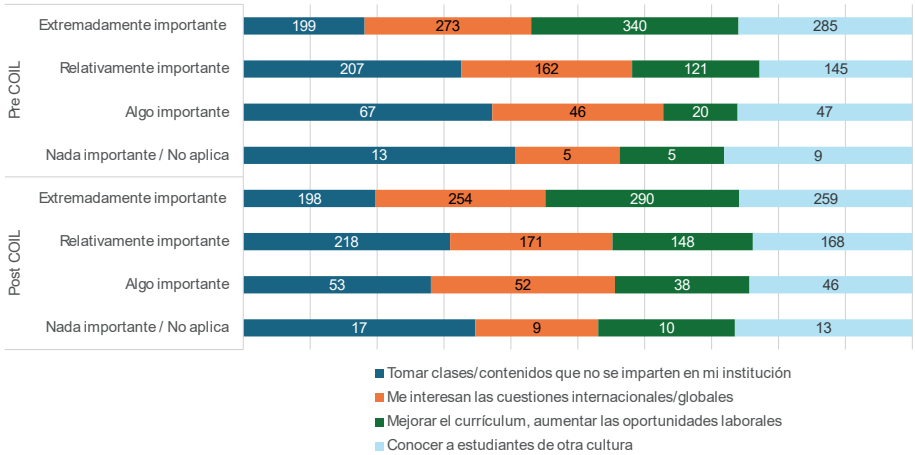


Gráfico 3. Resultados sobre motivaciones para la telecolaboración internacional
Fuente: Elaboración propia.

Por último, para conocer los aportes del COIL a la competencia intercultural se aplicaron dos tipos de preguntas. Las primeras hacen alusión a la importancia que dan los estudiantes a sus intereses internacionales a partir de comportamientos observables que ejecutan. En segundo lugar, se analizan las preconcepciones y el impacto del COIL sobre sus actitudes y aprendizajes hacia lo intercultural. Analizaremos en ese orden los resultados obtenidos de acuerdo a los gráficos.

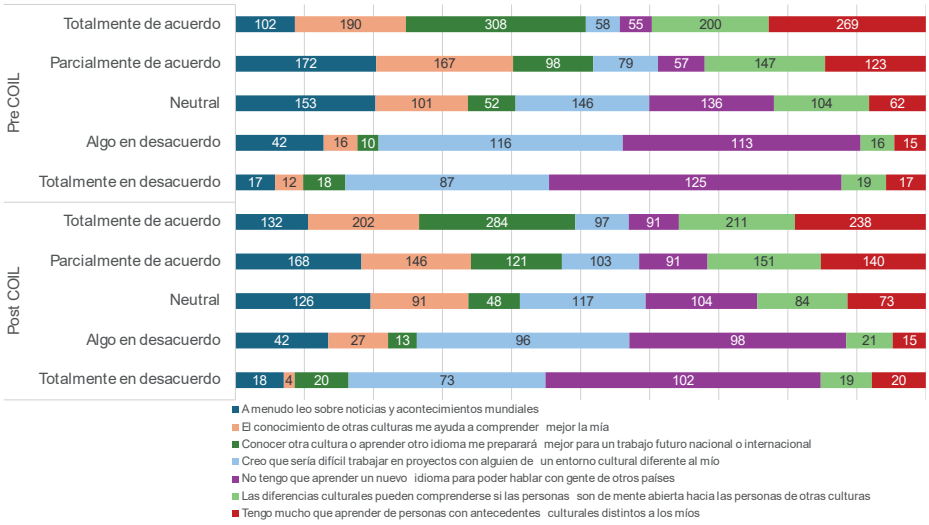


Gráfico 4. Intereses internacionales de los estudiantes
Fuente: elaboración propia.

En este caso, la percepción de los estudiantes relativa a la importancia de cada una de las actitudes que muestran el interés de los participantes hacia temas internacionales e interculturales mejora después de la ejecución del COIL, así como en la disposición a trabajar y aprender con personas de diferentes culturas.

Si se particulariza en cada ítem observamos que a los estudiantes cada vez les interesan más las "noticias y acontecimientos mundiales" pues la participación en el COIL aumentó el acuerdo con esta afirmación. También afirmaron que "el conocimiento de otras culturas me ayuda a comprender mejor la mía", pues los participantes, que ya estaban de acuerdo con esta afirmación antes de su participación en el COIL, se incrementan en la categoría "totalmente de acuerdo" después de la experiencia.

Hay un aumento importante en las categorías "Algo de acuerdo" y "Totalmente de acuerdo" después de la experiencia de COIL en todas las actitudes sobre las que se preguntó, indicando un cambio positivo en la percepción de la importancia de conocer otras culturas para el futuro laboral, un mayor reconocimiento de la importancia de aprender de personas con antecedentes culturales diferentes y una mayor confianza en trabajar con personas de diferentes culturas pues el estudiantado afirma que tienen "mucho que aprender de personas con antecedentes culturales distintos a los míos". Además, podemos afirmar que la participación en actividades COIL influye en una mayor apertura hacia la comprensión de las diferencias culturales, lo que demuestra un aumento en la confianza y la apertura del estudiantado

Todo lo anterior contrasta con el aumento en la percepción del estudiantado en que, tras el COIL, les resultaría más difícil trabajar en proyectos con alguien de un entorno cultural diferente al suyo. Este hallazgo es crucial porque contradice la conclusión esperada del estudio y podría significar que la experiencia COIL, en lugar de reducir la percepción de dificultad, hace que el estudiantado sea más consciente de los desafíos que implica la colaboración intercultural. Antes del COIL, subestimaron la complejidad de estos proyectos y después de la experiencia, su percepción de la dificultad aumenta porque tienen una comprensión más realista y matizada de lo que implica.

Para terminar con el análisis, se detallan los impactos del COIL sobre el desarrollo de diversas habilidades y conocimientos relacionados con la competencia intercultural. Como vemos en el gráfico 5, los datos recabados determinan que la participación en actividades COIL ha tenido un impacto positivo en el aprendizaje de todas las habilidades relacionadas con la competencia intercultural, así como una reducción sustancial de estudiantes que manifiestan no haberlas desarrollado en ningún grado.

Para analizar los datos del gráfico, se observarán patrones y tendencias en las respuestas proporcionadas en las categorías "no desarrollado", "en desarrollo", "desarrollado" y "muy desarrollado" para cada ítem comparando las respuestas del pre COIL con las del post COIL. Se exploran diferentes aspectos relacionados con el desarrollo de habilidades interpersonales y competencias interculturales.

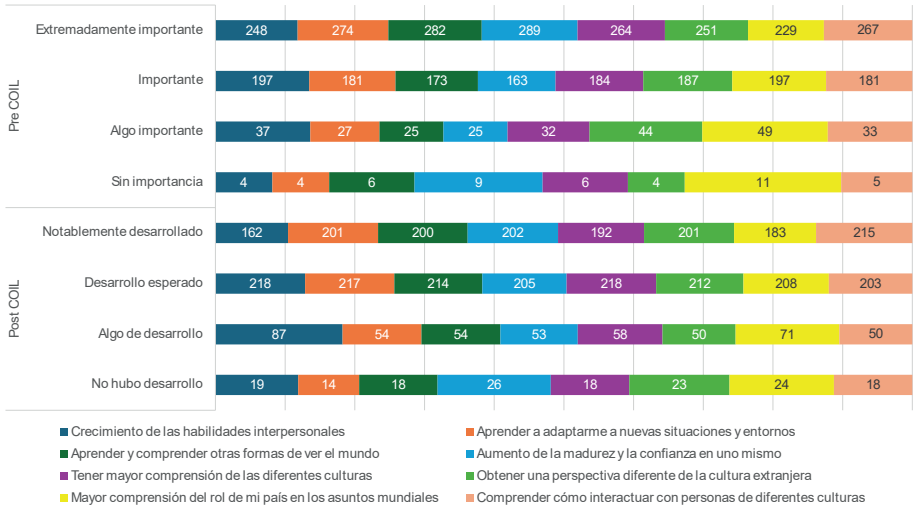


Gráfico 5. Impacto del COIL en el desarrollo de la competencia intercultural
Fuente: elaboración propia.

Realizando un análisis detallado de cada ítem, se observa que, en lo que se refiere a "crecimiento de habilidades interpersonales", hubo un cambio relevante tras la experiencia COIL. La categoría "muy desarrollado" experimenta una disminución importante, sugiriendo una recalibración de expectativas. Por lo tanto, el COIL sirve como un catalizador para una reflexión profunda sobre los aprendizajes alcanzados, lo que demuestra que la autopercepción inicial de los estudiantes antes de la experiencia era notablemente alta. En ese sentido, la experiencia COIL es interpretada no solo como un medio para el desarrollo de competencias, sino también como una herramienta para el autoconocimiento.

Este fenómeno se repite en los ítems sobre la "adaptación a nuevas situaciones y entornos", "aprender y comprender otras formas de ver el mundo", "tener mayor comprensión de las diferentes culturas", "comprender cómo interactuar con personas de diferentes culturas" y "obtener una perspectiva diferente de la cultura extranjera". Se registra en ellos una reducción en la categoría "muy desarrollado" pero un cambio positivo notable en las categorías "desarrollado" y "en desarrollo", indicando que COIL actúa como un motor para la conciencia y la reflexión crítica del estudiantado sobre sus propias habilidades.

A pesar de las preconcepciones iniciales, en el "aumento de la madurez y la confianza en uno mismo" y en la "comprensión del rol de mi país en los asuntos mundiales", se evidencia un cambio positivo hacia las categorías "desarrollado" y "en desarrollo".

En resumen, estos resultados indican que el autoconcepto que tiene el estudiantado sobre el nivel de desarrollo de competencias interculturales previo a las experiencias COIL, es notablemente alto y que, posterior a la experiencia, se da una reconfiguración de expectativas que sugieren la práctica de una reflexión profunda

sobre los aprendizajes alcanzados con el estudiantado. Además, esto indica también que una sola experiencia no es suficiente para desarrollar dichas competencias en la medida esperada por parte del estudiantado.

Esta interpretación es clave, pues sugiere que la experiencia del COIL no solo desarrolla competencias, sino que también fomenta una visión más realista y menos idealizada de las capacidades personales al enfrentarse a un contexto intercultural. En lugar de simplemente confirmar lo que ya creían saber, los estudiantes logran una comprensión más profunda y matizada de su propio desarrollo. Esto demuestra que la metodología COIL es una herramienta formativa poderosa para el autoconocimiento y el aprendizaje reflexivo.

4. Discusión y conclusiones

Este artículo se sumergió en la experiencia y percepción de los estudiantes de la PUCE para determinar la influencia del COIL en el desarrollo de sus habilidades blandas y competencias interculturales. Este análisis se contextualiza en un panorama educativo donde la globalización y la conectividad digital han redefinido la manera en que las instituciones preparan a los estudiantes para desenvolverse en un mundo diverso y multicultural (Prada et al., 2022). En este contexto, el Aprendizaje Colaborativo en Línea ha emergido como una herramienta innovadora para fomentar la comprensión intercultural y fortalecer las habilidades blandas esenciales y las competencias interculturales que, según la UNESCO, nos comprometen para "aceptar la presencia de los otros diversos y aprender a construir opciones de futuro desde esa alteridad diversa" (Leeds-Hurwitz, 2017, p.7). Los hallazgos del estudio no solo confirman la pertinencia de metodologías como COIL, sino que también ofrecen una visión detallada de los desafíos y las oportunidades que estas experiencias representan en la autopercepción y el aprendizaje del alumnado para favorecer la integración regional y la cooperación sur-sur.

Tal y como se analizó en la revisión de la literatura, la adopción intensiva de COIL en la educación superior no solo amplía las oportunidades de internacionalización para el estudiantado, al facilitar el acceso a experiencias interculturales desde su contexto local (Hildeblando et al., 2022), sino que también constituye un mecanismo estratégico para el fortalecimiento de redes de cooperación académica entre instituciones de Iberoamérica (Jiménez y Vidal, 2022). Estas redes, articuladas a través del trabajo colaborativo virtual, potencian el entendimiento mutuo de las realidades educativas regionales y promueven el intercambio de buenas prácticas académicas, consolidando un espacio de movilidad virtual inclusiva y sostenible dentro de Iberoamérica (Alcón Soler et al. 2024).

Para traducir en la práctica lo discutido en el marco teórico, se propuso un estudio empírico en torno a los resultados sobre el desarrollo de competencias interculturales tras la implementación de COIL en una de las universidades referentes a nivel mundial en la implementación de la metodología. Según lo estudiado, en la codocencia internacional, se encuentra un vehículo eficaz para democratizar las experiencias interculturales y el fortalecimiento de la cooperación regional. En este sentido, los resultados iniciales de la investigación empírica evidencian que la participación en experiencias COIL no solo potencia el desarrollo de competencias interculturales y habilidades blandas en el

estudiantado, sino que también contribuye al establecimiento de redes de colaboración académica entre universidades de distintos países de Iberoamérica. Así, el COIL no se limita a ser una metodología innovadora, sino que se consolida como un mecanismo estratégico para impulsar una internacionalización accesible, inclusiva y comprometida con el fortalecimiento del espacio regional de educación superior.

La PUCE, comprometida con fomentar la cooperación internacional entre universidades, implementó 75 asignaturas bajo la metodología COIL en el segundo semestre de 2023 como parte de su proyecto educativo. Los resultados preliminares revelan un cambio en la dinámica de aprendizaje donde el estudiantado participa en proyectos colaborativos con compañeros de diversas partes del mundo.

Coincidiendo con Echeverría et.al (2020), en primera instancia, uno de los resultados más destacados del presente artículo es la mejora observada en las habilidades blandas de los estudiantes después de su participación en experiencias COIL. Las aptitudes sociales y emocionales, la creatividad y la organización, fundamentales en un entorno laboral regional, se ven enriquecidas a través de la interacción con pares de diversos países de Iberoamérica. Este hallazgo subraya la capacidad del COIL para no solo transmitir conocimiento académico, sino también para nutrir habilidades esenciales para el éxito personal y profesional en concordancia con lo afirmado por Zilberberg (2022).

En segundo lugar, el artículo examina de cerca, el efecto específico del COIL como metodología innovadora (Alcalá del Olmo et al., 2020) en el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes de la PUCE. La exposición a diferentes perspectivas culturales, la gestión de la diversidad y la adaptabilidad cultural se han convertido en resultados palpables de esta metodología de aprendizaje en las asignaturas que la aplican.

Por último, además de los efectos positivos sobre el desarrollo de la competencia intercultural que el COIL particularmente genera (Martin, 1987; Deardorff, 2009; Camargo y Díaz, 2022; Lemos y Tineo, 2023), los participantes en este estudio también muestran una mayor conciencia y aprecio por la diversidad, así como una capacidad mejorada para navegar y colaborar efectivamente en contextos interculturales, algo que hasta el momento no se había evidenciado.

Este artículo, al igual que los aportes de Pinar (2018) y de Wiesner-Luna y Burgoa-Godoy (2023), no solo destaca los beneficios del COIL en términos de resultados académicos, sino también su papel crucial en la formación de individuos preparados para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más interconectado. A medida que avanzamos hacia un futuro donde la competencia intercultural es un activo invaluable (PUCE, 2023), el COIL emerge como un vehículo transformador que impulsa el desarrollo integral de los estudiantes de la PUCE, equipándolos con las herramientas necesarias para prosperar en la sociedad global del siglo XXI, contribuyendo activamente a la construcción de una red regional de aprendizaje colaborativo que fomenta el entendimiento intercultural, el diálogo de saberes y el desarrollo sostenible en la región.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, es importante tener en cuenta que esta mantiene un diseño exploratorio y, por lo tanto, sus análisis son generales. En prospectiva, merece la pena recomendar interpretaciones más detalladas que requieren de un enfoque estadístico más avanzado como hacen, por ejemplo, los estudios de Günçavd y Polat (2016) y de Rodríguez et. al (2023). Además, el uso de un instrumento basado en la autopercepción del estudiantado implica considerar posibles sesgos subjetivos en las respuestas. También sería pertinente desarrollar estudios longitudinales que analicen la evolución de las competencias interculturales a lo largo del tiempo y comparar los efectos del COIL frente a otras modalidades de internacionalización en casa. No obstante, el trabajo desarrollado evidencia el éxito de la metodología COIL en la autopercepción del estudiantado de la PUCE en el desarrollo de aprendizajes que contribuyen a la prosocialidad y a la comprensión y aceptación de personas de diferentes culturas, consolidándose como una estrategia efectiva para democratizar la internacionalización y fortalecer la cooperación regional en Iberoamérica.

En definitiva, es importante seguir fomentando la institucionalización de estrategias, metodologías y modelos que fomenten el entendimiento mutuo de las realidades socioculturales y educativas, promoviendo la creación de redes académicas sólidas y sostenibles. Además, la integración de perspectivas diversas en proyectos comunes fortalecerá el tejido de colaboración entre instituciones iberoamericanas, enriqueciendo los programas educativos mediante la reflexión sobre desafíos compartidos como la equidad social, el desarrollo sostenible y el papel de la región en la construcción de la ciudadanía global.

Referencias

Agrela, F. (2023). Perspectivas de la Metodologia (Coil) Aprendizaje Colaborativo Internacional en línea entre Universidades. *Ciencia Latina, 7*(2), 3016-3029. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5548

Aguilar-Castillo, Y. y Riveros-Angarita, A. S. (2016). La internacionalización de la educación superior: Concepto y evolución del modelo en la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación, 41*(1), 73–103. https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.17952

Alcalá del Olmo, M.J., Santos Villalba, M.J. y Leiva Olivencia, J.J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, ESJ. 16*(40), 6-23. https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6

Alcón Soler, E., Camacho-Cuena, E. y Montaner, J. (2024). La movilidad virtual en la educación superior de habla hispana. *Journal of International Students, 13*(S1), 206-213. https://doi.org/10.32674/jis.v13is1.6601

Andrade Fernández, Á. R. (2024). Las clases espejo y los COIL: escenarios cooperativos y colaborativos de la competencia intercultural. *Paradigma, 31*(52), 207–216. https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19501

Archer, E. y Zhang, Y. (2020). Higher Education's Emergence from the COVID-19 Global Pandemic. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 9*(2). https://doi.org/10.32674/jise.v9i2

Ávila-Dávalos, H. (2022). Multiculturalidad e interculturalidad: el papel de la educación superior para generación de competencias interculturales para el contexto organizacional. Educación y Humanismo, *24*(43), 13-34. https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.4838

Ayala Bolaños, M. y Valencia Cruzaty, L. (2018). La Internacionalización, una perspectiva para mejorar la calidad de la educación superior en el Ecuador. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, *6*(2), 61-69. https://doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.254

Beneitone, P. (2014). De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿cambio de paradigma o maquillaje conceptual? En G. Tangelson, *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. Remedios de Escalada: Ediciones de la UNLa pp. 29-38

Benjumea, M. A. y Areiza, L. M. (2023). Formación de competencias interculturales y de ciudadanía global pospandemia mediante estrategias de Internacionalización en Casa, con apoyo de TIC, en el contexto universitario: una reflexión desde la teoría del desarrollo estudiantil. En J. Bárcenas y E. Ruiz-Velasco (coords.) *Recorridos digitales hacia la inteligencia artificial*, SOMECE (pp. 98-108). https://bit.ly/3GXlUik

Bohórquez Torres, A. K. (2020). Reflexiones de la internacionalización en educación superior: contexto, posturas, aspectos relevantes y perspectivas. *Working Papers. Maestría En Gerencia estratégica De Mercadeo*, *1*(4). https://doi.org/10.15765/wpmgem.v1i4.1474

Bustos-Aguirre, M. L. (2022). La movilidad estudiantil y su impacto en las estrategias de internacionalización en casa. *Punto Cunorte*, *1*(10), 14-35. https://doi.org/10.32870/punto.v1i10.77

Camargo, R. y Diaz Oliveros, M. P.. (2022). El desarrollo de competencias interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en modelo coil, más que una experiencia un reto. *Revista BTecLE, 6*(2), 244-257. https://bit.ly/41BvqkP

Corrales Gaitero, C. (2023). *La institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad ecuatoriana contemporánea: una oportunidad para la integración educativa regional iberoamericana*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Escuela Internacional de Doctorado. Programa de Doctorado en Educación. http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Ccorrales

Creswell, J. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. SAGE. University of Nebraska-Lincoln.

De Wit, Hans (2020). *Retos y oportunidades para la internacionalización de la e*ducación superior [Webinar]. Asociación Mexicana para la Educación Internacional A.C. https://www.youtube.com/watch?v=AndYVurQfo8

Deardorff, D. K. (2009). "Intercultural competence: A synthesis." In Deardorff, D. K. (Ed.), The SAGE handbook of intercultural competence.

Díaz-Guecha, L.; Carrillo-Guecha, K, Guecha-Oliveros, J. (2020) "Internacionalización de la Educación Superior en el marco de la construcción del conocimiento". Perspectivas, *5*(2), 90-104. https://doi.org/10.22463/25909215.2834

Echeverría, L., Lafont, T., Pineda, J. y Palleres, S. (2020). Impacto de la movilidad internacional en el desarrollo de competencias blandas y su aplicación en el mercado laboral: un análisis para la mejora curricular desde la perspectiva de graduados de ciencias administrativas y contables. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 50*(3), 217-254. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.126

Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006) *Exploring and Assessing Intercultural Competence.* World Learning Publications. https://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1

Fernández-Miranda, N. (2023). Análisis cuantitativo para medir el impacto de la práctica de mindfulness en estudiantes de Educación Primaria en su rendimiento académico. Revista de Estilos de Aprendizaje *16*(32), 89-103. https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/6010/6942

Gallego Hurtado, A. F., Meneses Castañeda, M. y Cortes Fuentes, L. (2023). Proyecto COIL: La práctica docente desde la interculturalidad. Ciencia Latina *Revista Científica Multidisciplinar, 7*(3), 6724-6739. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6664

Günçavd, G. y Polat, S. (2016). Level of Intercultural Competence of International Students at Kocaeli University. *Universal Journal of Educational Research* 4(12A): 39-45. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041306

Hildeblando, C. A., Finardi, K. R. y El Kadri, M. R. (2022). Affordances da COIL para a internacionalização do ensino superior. *Revista Da Anpoll, 53*(1), 253-272. https://doi.org/10.18309/ranpoll.v53i1.1615

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2019). *La movilidad en la educación superior en américa latina y el caribe: retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas*. IESALC. https://bit.ly/3vgMn82

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2022). *Mentes en movimiento: Oportunidades y desafíos para la movilidad virtual de estudiantes en un mundo pospandémico*. IESALC. https://bit.ly/48fGPsS

Jiménez, M. C. y Vidal, J. (2023). Experiencias de internacionalización COIL desarrollando proyectos de software con un enfoque ágil, A+S y ABP. *Revista Científica Estudios e Investigaciones, 12*(2), 124-136. https://doi.org/10.26885/rcei.12.2.124

Jones y Beelen (2015). Redefining Internationalization at Home. En: Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (eds). *The European Higher Education Area*.(pp. 59-72) Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

Ladino-Marín, P. y Salazar-Acosta, L. M. (2023). La internacionalización en la educación superior latinoamericana, una revisión documental. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 20*(39), 9-19. https://go.oei.int/ef9vvy8j

Leeds-Hurwitz, W. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional de Colombia. https://bit.ly/48APkyK

Lemos, J. y Tineo, P. (2023). La internacionalización del currículum en inglés a través de la metodología COIL: Estudio de caso en la carrera de grado en Turismo de la Universidad Católica de Salta y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 20*(39), 20-36. https://bit.ly/47hDLeG

Macanaza, D., Dulvina, A., Vargas, G., Sito, L. y Salamanca, E. (2021) Procedimiento para la gestión de la internacionalización de la educación superior. *Dilemas contemporáneos, 8*(2), https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2585

Martin, J. (1987). The relationship between student sojourner perceptions of intercultural competencies and previous sojourn experience. *International Journal of Intercultural Relations,11*(4), 337-355. https://doi.org/10.1016/S0147-1767(87)80002-0.

Medina-Alvarado, I. L. (2021). Internacionalización de la educación superior en Latinoamérica, ¿Cómo aporta en la sostenibilidad? *Revista Enfoques Educacionales, 18*(2), 1-15. https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.65399

Moravec, J. W. (2020). International education in the era of COVID-19: Making learning visible. *Social Education (8)*1, 38-42. https://bit.ly/3RZ9xbZ

Muñoz, J., Cruz y Corro, A. L. y Moreno, R. (2024). Integrando la metodología COIL en un módulo de la asignatura de Ética en el curso académico 2023-2024. *Buenas prácticas en docencia universitaria. Comillas 2024* 26–35. https://doi.org/10.14422/97884739916 43.002

Pérez Suasnavas, A.L. y Cela, K. (2022). Validación de un cuestionario de evaluación de actitud y autopercepción del pensamiento crítico de estudiantes universitarios. *Revista San Gregorio, 1*(50), 19-35. https://doi.org/10.36097/rsan.v0i50.2064

Pinar, A. (2018). Desarrollo del conocimiento cultural y de la competencia intercultural a través del aprendizaje cooperativo en línea. *Volúmenes Temáticos* pp.633-639. https://bit.ly/488A4ZU

Prada Núñez R., Avendaño Castro W., Hernández Suarez C. (2022 Globalización y cultura digital en entornos educativos. *Boletín Redipe11*(1)262-272. https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1641

PUCE (2023). *Sistema de Información y Estadísticas Ignatius.* https://www.puce.edu.ec/ignatius/

Ramírez Martinell, A. (2021). La movilidad virtual en la educación superior es un oxímoron. *Revista paraguaya de educación a distancia (REPED), 2*(1), 6-16. https://bit.ly/4nZYuwk

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C. y Jiménez-Toledo, A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas (21)*41. 115-134. https://bit.ly/3RHYen9

Robaina, R. y Madera, L. I. (2016). La internacionalización universitaria, un imperativo de la educación superior en el contexto latinoamericano actual. *Encuentros, 14*(2), 43-59. https://doi.org/10.15665/re.v14i2.779

Robles Pinto, J. Y., Loa Coímbra, N. y Agrela Rodrigues, F. de A. (2023). Perspectivas de la Metodología (Coil) Aprendizaje Colaborativo Internacional en línea entre Universidades. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(2), 3016-3029. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5548

Rodríguez, D. Lapierre, M., Serra, M., Zanetti, L., Sanabria, C.M. y Quiroz, H. (2023). Aprendizaje colaborativo internacional en línea como estrategia para el desarrollo de competencias transversales en la educación superior, una experiencia desde la carrera de fonoaudiología. *Educación Médica, 2*(45). https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100835.

Rubin, J. (s.f.). *Connect & Engage.* Recuperado el 26 de abril de 2025 de https://coilconnect.org/connectspace

San Martín Zapatero, A., Di Giusto Valle, C. y Mendoza León, O. (2022). Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL) en la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Revista de Educación a Distancia (RED), 22*(70). https://doi.org/10.6018/red.521651

Santos Rego, M. A., Ferraces Otero, M. J., Mella Núñez, Í. y Vázquez-Rodríguez, A. (2020). Universidad, competencias cívico-sociales y mercado de trabajo. *Revista española de pedagogía, 78*(276), 213-232. https://www.jstor.org/stable/26915239

Serna, E. y Serna, A. (2021). La importancia de internacionalizar la educación superior: Una reflexión global. En E. Serna (eds.) *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI. 4*(1) pp.10-23 Editorial Instituto Antioqueño de Investigación. https://bit.ly/3TD3MC0

SUNY COIL (2023). *What is COIL?* https://bit.ly/3RCyfxl

Veiga, N, Otero, L y Torres, J. (2020.). Reflexiones sobre el uso de la estadística inferencial en investigación didáctica. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación, 7*(2). 97-105. https://hdl.handle.net/20.500.12008/28302

Vega, M. L. (2024). Influence of the COIL methodology on the development of intercultural competence and sustainability in Latin American business students. *Journal of International Education in Business 18*(1), 82-101. https://doi.org/10.1108/jieb-07-2024-0076

Wiesner-Luna, V. y Burgoa-Godoy, C. (2023). Experiencia de un aprendizaje colaborativo internacional entre instituciones de Educación Superior de Colombia y Chile. *Praxis & Saber, 14*(37). https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.15548

Wotto, M. (2020). The Future High Education Distance Learning in Canada, the United States, and France: Insights From Before COVID-19 Secondary Data Analysis. *Journal of Educational Technology Systems. 49*(2): 262-281. https://doi.org/10.1177/0047239520940624

Zilberberg, L. E. (2022). Internacionalización y competencias interculturales en la Educación Superior. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur, 11*(1), 182-195. https://bit.ly/4aubQea

Cómo citar en APA:

Corrales-Gaitero, C., y López-Arévalo, P. (2025). Competencias interculturales para la cooperación regional en América Latina: un enfoque de internacionalizaciónen casa basado en COIL. *Revista Iberoamericana de Educación, 99*(1), 113-130. https://doi.org/10.35362/rie9916871

Universidad y post-desarrollo. Buscando alternativas a la educación superior en América Latina

Universidade e pós-desenvolvimento. Buscando alternativas para o ensino superior na América Latina

University and post-development. Seeking alternatives to higher education in Latin America

Daniel Cuesta-Delgado [1] https://orcid.org/0000-0002-7331-6650
Carlos Delgado-Caro [1] https://orcid.org/0000-0001-9109-8485
[1] *Ingenio (CSIC-Universitat Politècnica de València), España*

Resumen. Este artículo analiza la presencia de ideas postdesarrollistas en los discursos de los Sistemas de Educación Superior (SESs) en Latino América (LATAM), a partir del estudio de las declaraciones de misión de las instituciones, los documentos legislativos y los planes estratégicos de Educación Superior (ES) de 18 países de la región. Desde un enfoque cuantitativo y con apoyo en herramientas de análisis textual, se explora la presencia de siete corrientes del pensamiento postdesarrollista. Los resultados revelan una circulación desigual de estas corrientes, con mayor visibilidad del pensamiento decolonial en países andinos y centroamericanos, y menor presencia de propuestas como la ecología de saberes o el decrecimiento. El estudio muestra que, si bien no puede hablarse aún de una transformación estructural hacia una Universidad para el Post-Desarrollo (UPD), sí emergen indicios de apertura epistémica y disputa simbólica en el campo universitario. Estos hallazgos aportan evidencia empírica a las teorías postdesarrollistas y ofrecen elementos de reflexión para actores institucionales y responsables de políticas públicas interesados en reimaginar la ES desde el Sur Global.

Palabras clave: Universidad para el Post-Desarrollo; América Latina; políticas de educación superior; discursos institucionales; text mining.

Resumo. Este artigo analisa a presença de ideias pós-desenvolvimentistas nos discursos dos Sistemas de Ensino Superior (SESs) na América Latina (LATAM), com base no estudo das declarações de missão das instituições, documentos legislativos e planos estratégicos para o Ensino Superior (ES) em 18 países da região. Utilizando uma abordagem quantitativa e com o apoio de ferramentas de análise textual, é explorada a presença de sete correntes de pensamento pós-desenvolvimentista. Os resultados revelam uma circulação desigual dessas correntes, com maior visibilidade do pensamento decolonial nos países andinos e da América Central e menor presença de propostas como a ecologia de saberes ou o decrescimento. O estudo mostra que, embora ainda não seja possível falar de uma transformação estrutural em direção a uma Universidade para o Pós-Desenvolvimento (UPD), há sinais de abertura epistêmica e contestação simbólica no campo universitário. Essas descobertas fornecem evidências empíricas para as teorias pós-desenvolvimentistas e oferecem elementos de reflexão para os atores institucionais e formuladores de políticas públicas interessados em reimaginar o ensino superior no Sul Global.

Palavras-chave: Universidade para o Pós-Desenvolvimento; América Latina; políticas de ensino superior; discursos institucionais; text mining.

Abstract. This article analyses the presence of post-developmentalist ideas in the discourse of Higher Education Systems (HESs) in Latin America (LATAM), based on a study of institutional mission statements, legislative documents and strategic plans for Higher Education (HE) in 18 countries in the region. Using a quantitative approach and textual analysis tools, it explores the presence of seven post-developmentalist schools of thought. The results reveal an uneven circulation of these schools of thought, with greater visibility of decolonial thinking in Andean and Central American countries, and a lesser presence of proposals such as the ecology of knowledge or degrowth. The study shows that, although it is not yet possible to speak of a structural transformation towards a Post-Developmental University (PDU), there are signs of epistemic openness and symbolic dispute in the university field. These findings provide empirical evidence for post-developmentalist theories and offer food for thought for institutional actors and public policy makers interested in reimagining HE from the Global South.

Keywords: Post-Development University, Latin America, higher education policies, mission statements, text mining.

1. Introducción

1.1 Universidad y desarrollo: una relación en disputa

El desarrollo ha sido, históricamente, una noción central en las agendas políticas del Sur Global, y particularmente en América Latina, donde se ha presentado como una promesa de superación del atraso, la pobreza y la dependencia (Castro y Levy, 2000). En este contexto, la Educación Superior (ES) –y especialmente la universidad– ha ocupado un lugar clave en los proyectos nacionales de modernización, siendo concebida como herramienta fundamental para la formación de capital humano, la generación de conocimiento científico y la resolución de problemas sociales, económicos y tecnológicos (Rama y Tedesco, 1979; Rodríguez-Gómez y Alcántara, 2001)

No obstante, esta visión funcional e instrumental de la universidad ha sido crecientemente puesta en cuestión. Las críticas se han intensificado en el marco de la globalización educativa, con la consolidación de agendas internacionales como la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODSs), que han reforzado lógicas de eficiencia, competitividad y subordinación del conocimiento a fines económicos (Perales Franco y McCowan, 2020; Vommaro y Baisotti, 2022). Desde distintos enfoques, se ha denunciado la persistencia de relaciones coloniales en la producción del saber, la exclusión de epistemologías no occidentales y el vaciamiento de la función pública de la universidad en contextos de mercantilización educativa (Boni y Walker, 2016; McCowan, 2019). En Latino América (LATAM) estos debates se han visto reavivados con el centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba (Guarga, 2018).

En respuesta a estas tensiones, han emergido propuestas que buscan repensar el papel de la universidad desde perspectivas críticas, plurales y contextualizadas, abriendo un campo de debate en torno a modelos alternativos de ES que desafían los marcos hegemónicos del desarrollo.

1.2 Modelos universitarios en transición

Distintos autores han señalado que los modelos universitarios han ido evolucionando en paralelo con las transformaciones en la forma de concebir el conocimiento y su rol social. Desde la perspectiva histórica, McCowan (2019) identifica cuatro modelos que reflejan la evolución de las misiones universitarias: el modelo medieval, enfocado exclusivamente en la enseñanza; el modelo humboldtiano, que incorpora la investigación como función clave; el modelo desarrollista, que vincula a la universidad con los proyectos nacionales de modernización; y el modelo emprendedor, centrado en la innovación, la competitividad y la inserción en la economía global. Estos modelos no aparecen de forma secuencial ni se excluyen mutuamente, sino que tienden a coexistir y solaparse según los contextos históricos, políticos e institucionales.

En LATAM, la llamada Tercera Misión (TM) ha adquirido rasgos distintivos a través de la tradición de la extensión universitaria, con raíces en la Reforma de Córdoba de 1918 y una marcada orientación hacia el compromiso social y la justicia. Esta trayectoria ha impulsado enfoques de extensión crítica que entienden la relación entre universidad y comunidad como un proceso de construcción colectiva de saberes, más allá del modelo de transferencia unidireccional de conocimiento (Arocena, 2018; Arocena et al., 2018; Tünnermann Bernheim, 1991).

En este marco, han emergido propuestas que buscan imaginar modelos universitarios alternativos. Cuesta-Claros et al. (2022) identifican cuatro modelos contemporáneos: la Universidad para el Desarrollo (UD), la Universidad para el Desarrollo Humano (UDH), la Universidad para el Post-Desarrollo (UPD) y la Universidad Transformativa (UT). Mientras la UD se alinea con los ODS y mantiene una visión funcional del desarrollo, la UDH incorpora dimensiones éticas y relacionales inspiradas en el enfoque de capacidades. La UT, de origen tecnocrático y situada en el Norte Global, busca una transición hacia la sostenibilidad mediante innovaciones institucionales. La UPD, en cambio, representa una ruptura estructural con el paradigma del desarrollo, al plantear una pluralidad de epistemes, modos de vida y horizontes políticos desde el Sur Global, entendiéndose no como un estado posterior al desarrollo, ni como un modelo de universidad, sino más bien, como un conjunto de propuestas alternativas (McCowan, 2019; Santos y Meneses, 2014).

1.3 Universidad para el Post-Desarrollo

La Universidad para el Post-Desarrollo (UPD) representa una de las propuestas más radicales dentro del campo de la ES. Su punto de partida es una crítica profunda al paradigma del desarrollo entendido no solo como modelo económico, sino como un dispositivo de normalización y exclusión epistémica. En este marco, la Universidad para el Post-Desarrollo (UPD) cuestiona la hegemonía del conocimiento científico-eurocentrado y propone una ecología de saberes como alternativa, basada en el reconocimiento y articulación de múltiples formas de conocimiento (Santos y Meneses, 2014). Plantea una universidad descentrada de los marcos neoliberales de competitividad y orientada a la justicia cognitiva, la desinstitucionalización del aprendizaje (Illich, 1971) y la rearticulación del vínculo con las comunidades.

Más que oponerse a la búsqueda de soluciones frente a los desafíos contemporáneos –como la crisis ecológica o las desigualdades estructurales–, la UPD propone abordarlos desde una lógica distinta: aquella que privilegia el arraigo territorial, el cuidado de la vida y la relacionalidad epistémica (Collado-Ruano et al., 2019; Rodríguez Mancilla et al., 2018). Referentes como el Buen Vivir andino (Acosta, 2012) o la filosofía Ubuntu (van Norren, 2020) ofrecen ejemplos concretos de cómo otras formas de comprender el bienestar y el conocimiento pueden orientar la acción universitaria.

Sin embargo, como advierte McCowan (2019) la UPD enfrenta una tensión estructural: aunque busca descentrarse del modelo universitario dominante, necesita insertarse parcialmente en él para tener lugar. A pesar de esta contradicción, han emergido experiencias institucionales y redes de educación crítica que encarnan los principios de la UPD desde los márgenes del sistema, demostrando que es posible abrir espacios de transformación incluso dentro de las estructuras existentes.

1.3.1 Corrientes del pensamiento post-desarrollo

El pensamiento post-desarrollo no constituye una escuela homogénea, sino un campo plural que cuestiona la centralidad del desarrollo moderno y propone alternativas ontológicas, epistemológicas y políticas (Escobar, 1995; Gudynas, 2011; Sachs, 1992). A lo largo de las últimas décadas, han emergido múltiples corrientes que, desde distintas tradiciones intelectuales y territoriales, enriquecen este campo crítico. A continuación, se sintetizan siete de las más influyentes:

1. La crítica postdesarrollista clásica desmonta el desarrollo como narrativa etnocéntrica, cuestionando su universalismo implícito y proponiendo en su lugar horizontes plurales de vida (Escobar, 1995; Sachs, 1992).
2. El pensamiento decolonial denuncia la colonialidad del saber, del poder y del ser, y plantea una reconfiguración del mundo desde los saberes situados del Sur Global, desafiando la centralidad epistémica de Occidente (Mignolo, 2007; Quijano, 2020; Walsh, 2009).
3. La ecología de saberes defiende el diálogo horizontal entre conocimientos ancestrales, comunitarios y científicos, apostando por la coexistencia y articulación de múltiples epistemologías (Santos, 2009).
4. El Buen Vivir / Sumak Kawsay propone una visión del bienestar basada en la reciprocidad, la interdependencia y la armonía con la naturaleza, emergiendo como horizonte alternativo profundamente enraizado en cosmovisiones indígenas (Acosta, 2012; Gudynas, 2011).
5. Los feminismos comunitarios y descoloniales articulan una crítica interseccional al desarrollo moderno, reivindicando saberes encarnados y cuerpoterritorios, al tiempo que promueven pedagogías del cuidado y formas de resistencia afectiva (Espinosa Miñoso et al., 2014).
6. Las pedagogías críticas y populares, inspiradas en pensadores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda, conciben la educación como una práctica de liberación, enfatizando el diálogo, la conciencia crítica y la transformación social (Bainbridge, 2018; Fals Borda, 1986).
7. Finalmente, la crítica desde el decrecimiento y postcrecimiento cuestiona la lógica del crecimiento ilimitado como horizonte civilizatorio y aboga por modelos de sociedad basados en la suficiencia, la cooperación y el cuidado de los bienes comunes (Latouche, 2009; Taibo, 2009).

A pesar de sus diferencias conceptuales y anclajes territoriales, estas corrientes convergen en un cuestionamiento profundo del rol de la universidad como reproductora de lógicas coloniales, extractivistas y funcionalistas. Coinciden en la necesidad de transformar las instituciones de educación superior para que dejen de operar como vehículos de modernización hegemónica y se conviertan en espacios pluriversales de producción de conocimiento, capaces de reconocer y legitimar saberes históricamente subalternizados (Santos, 2009).

No obstante, difieren en su grado de confrontación con el sistema universitario. Algunas corrientes –como ciertos feminismos o las pedagogías críticas– apuestan por procesos de resignificación desde dentro de la universidad, mientras que otras proponen rupturas más radicales, mediante la creación de experiencias educativas autónomas como las universidades indígenas o comunitarias (McCowan, 2019; Walsh, 2009). Esta heterogeneidad de estrategias y horizontes hace aún más relevante analizar cómo, y en qué medida, estas corrientes están siendo incorporadas en los discursos y prácticas simbólicas de las universidades latinoamericanas.

1.4 ¿Dónde está la Universidad para el Post-Desarrollo?

Constituye un terreno especialmente fértil –aunque también profundamente tensionado– para observar la emergencia de discursos postdesarrollistas en el ámbito universitario. Por un lado, la región ha sido históricamente un laboratorio del paradigma del desarrollo, tanto en sus formulaciones modernizadoras como en sus versiones neoliberales, lo que ha generado una densa reflexividad crítica sobre sus impactos

sociales, culturales y ecológicos (Escobar, 1995; Quijano, 2020). Por otro lado, también ha sido cuna de resistencias epistémicas y políticas que han dado lugar a propuestas alternativas como el Buen Vivir, la interculturalidad crítica o los feminismos descoloniales (Espinosa Miñoso et al., 2014; Gudynas, 2011). Como señala Walsh (2009), las universidades latinoamericanas están atravesadas por estas tensiones, oscilando entre la reproducción de la matriz colonial del saber y la posibilidad de abrirse a proyectos pluriepistémicos más radicales.

Pero a pesar de su potencia teórica, la presencia de la UPD en los discursos institucionales universitarios continúa siendo incipiente y poco sistematizada (Weber y Tascón, 2019). Aunque se ha observado un alineamiento creciente con el Desarrollo Sostenible (SD) y la TM, poco se sabe sobre la incorporación de lenguajes postdesarrollistas, saberes ancestrales o nociones de justicia cognitiva en las Declaraciones de la Misión de las Instituciones de Educación Superior (DMIESs). Estudios recientes han mostrado que los términos más frecuentes en estos documentos están asociados a la innovación, el impacto o la empleabilidad, reforzando marcos funcionalistas del desarrollo (Cuesta-Delgado et al., 2024). Aun así, se identifican tensiones y vacíos que abren la posibilidad de otras lecturas.

Este artículo se propone contribuir a ese campo emergente mediante un análisis crítico de las DMIESs en LATAM, explorando si existen –y en qué medida– huellas discursivas que puedan ser interpretadas como indicios de una orientación hacia la UPD. En particular, se rastrea la presencia de términos y conceptos asociados a siete corrientes del pensamiento post-desarrollo, tales como saberes ancestrales, comunidad, reciprocidad, interculturalidad, justicia epistémica y sostenibilidad fuerte. El análisis pretende no solo ofrecer evidencia empírica, sino también abrir un espacio de reflexión sobre las condiciones de posibilidad de una universidad inspirada en el post-desarrollo. Para ello, el estudio se guía por las siguientes preguntas de investigación:

a) ¿Qué corrientes del pensamiento postdesarrollista tienen mayor visibilidad *discursiva en los Declaración de Misión de la Institución de Educación Superior (DMIES) latinoamericanos?*
b) *¿Qué presencia discursiva tienen las distintas corrientes del pensamiento postdesarrollista en los documentos legislativos, de planificación nacional y declaraciones de misión de las instituciones de Educación Superior?*
c) *¿Qué patrones nacionales y regionales se observan en la incorporación de estas perspectivas en los sistemas de Educación Superior (ES) latinoamericanos?*

A través de estas tres preguntas, se busca no solo trazar un mapa del estado actual de los discursos institucionales, sino también aportar insumos para imaginar futuros posibles de la universidad en clave postdesarrollista.

2. Métodos y materiales

2.1 Método

Este estudio utiliza el Descubrimiento de Conocimiento en Texto (KDT), un proceso derivado del Descubrimiento de Conocimiento en Datos (KDD). El proceso comprende tres etapas principales: recopilación de datos, preprocesamiento y clasifi-

cación de los mismos, y la resolución de las preguntas de investigación. El elemento clave de este proceso es la clasificación, para la cual se aplica el Método de Diccionario (Grimmer et al., 2022, cap.16.2).

El método de diccionario se fundamenta en la identificación automatizada de palabras clave asociadas a las distintas corrientes postdesarrollistas presentes en el corpus analizado. Este enfoque permite transformar información textual no estructurada en datos cuantificables, posibilitando una aproximación sistemática a la vinculación temática de los documentos con dichas corrientes. En comparación con los modelos basados en inteligencia artificial, el método de diccionario ofrece una alternativa transparente y reproducible, dado que los criterios de categorización –listas de términos previamente definidos– son verificables y permiten mantener trazabilidad sobre el proceso analítico (Borchardt et al., 2023). No obstante, su alcance resulta limitado, en tanto se restringe a la frecuencia y distribución de los términos, sin incorporar consideraciones contextuales o semánticas sobre el sentido de las menciones.

La construcción del diccionario respondió a un procedimiento inductivo y teóricamente guiado, ante la ausencia de un referente previo para el análisis del pensamiento postdesarrollista. Cada autor elaboró una primera propuesta de términos inspirada en las corrientes teóricas definidas en el marco conceptual, los cuales sirvieron como semillas para identificar combinaciones relevantes de estos términos en una muestra de los documentos analizados. Dichas combinaciones fueron posteriormente discutidas y consensuadas en sucesivas rondas de revisión colectiva. Este proceso, enmarcado en la lógica abductiva propia de los métodos interpretativos (Bazeley, 2013; Charmaz, 2014), permitió validar las categorías y garantizar la coherencia entre la fundamentación teórica y los términos empíricamente empleados, reconociendo al mismo tiempo la dimensión situada y no neutral del instrumento (Santos, 2009; Walsh, 2009).

En total, se generó un listado inicial de 1,244 términos, el cual fue refinado de manera iterativa hasta obtener una versión final compuesta por 480 términos. Cada corriente teórica del universo postdesarrollista quedó representada por un conjunto de palabras y expresiones –incluidos bigramas y trigramas– que posibilitan la detección de su presencia en los textos analizados. Dada la naturaleza interrelacionada de las corrientes, se estableció que cada término pudiera vincularse con un máximo de dos categorías, a fin de reflejar las zonas de solapamiento conceptual propias del campo.

2.2 Recuperación de datos

La recolección de datos comenzó con la obtención de documentos regulatorios y de planificación nacional, así como con la compilación del corpus de DMIES a partir de las páginas web de las Instituciones de Educación Superior (IESs). Los documentos legislativos y de planificación nacional se recolectaron a partir del Observatorio de Políticas de Educación Superior (HEPO), gestionado por el Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC), el 12 de julio de 2024. El HEPO es una base de datos interactiva que ofrece datos sistematizados y comparables sobre los Sistemas de Educación Superior (SESs) a nivel mundial, con un enfoque en gobernanza, regulaciones, acceso y aseguramiento de la calidad (IESALC, 2024). Del HEPO tomamos dos tipos de documentos:

1. Legislación: Una perspectiva regulatoria que incluye leyes seleccionadas del país, identificadas por el HEPO. Puede ser:
   a) Ley de Educación Superior (LES).- Ley nacional que define específicamente el SES.
   b) Ley General de Educación (LGE).- Ley nacional que incluye al Sistema de Educación Superior (SES), habitualmente una ley para todo el sistema educativo o el sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación (STI). Se utiliza en los casos en los que no existe una Ley de Educación Superior (LES) específica.
2. Planificación: Incluye todos los Planes de Educación Superior (PESs) del país, identificados por el HEPO.
   a) Plan de Educación Superior (PES).- Plan o definición de política nacional específica para el sector de ES o del ministerio correspondiente.
   b) Plan General de Educación Superior (PGE).- Comúnmente es un Plan de Educación que abarca todos los niveles del sistema educativo. En ocasiones es un plan sectorial o un plan nacional de desarrollo en el que está incluido la ES. Se utiliza cuando no existe un PES específico.

Algunas consideraciones sobre los documentos recopilados desde el HEPO:

- *Primero,* el HEPO se basa en fuentes oficiales nacionales, por lo que los datos pueden tener cierto desfase debido a reformas en curso y procesos de validación en algunos países (IESALC, 2024).
- *Segundo,* el HEPO no incluye datos de Puerto Rico, por lo que se analizaron 18 de los 19 países de la región hispanoamericana, a saber: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, El Salvador, Uruguay y Venezuela.
- *Tercero,* Venezuela no cuenta con un documento nacional de planificación identificado.

Las DMIESs fueron recopiladas a partir de los sitios web de 2,492 IESs listadas en Webometrics con fecha 5 de marzo de 2021. Webometrics fue seleccionada por su enfoque global, que clasifica instituciones más allá de las universidades de élite en países desarrollados, incluyendo una amplia gama de IESs sin diferenciar entre tipos – tales como universidades de investigación, colegios comunitarios o seminarios teológicos (“Methodology | Webometrics”, s.f.). Si bien esta cobertura amplia es beneficiosa, puede limitar la profundidad analítica si se desea comparar perfiles institucionales distintos.

Mediante una búsqueda automatizada en Google, se escanearon los sitios web de las IESs con los términos “Misión+Visión” y, mediante un programa personalizado en Python, se obtuvieron las declaraciones de misión de las páginas. Un proceso posterior de validación manual, efectuado en octubre de 2021, corrigió, descartó o recuperó DMIESs adicionales para su inclusión, resultando en 1,282 DMIESs, lo que representa el 51.4% (para información detallada de la muestra, véase la tabla 4).

Al finalizar el proceso de recopilación, se obtuvo una base de datos compuesta por 53 documentos: 18 legislativos, 17 de planificación y 18 *corpus* nacionales (agrupando 1,282 DMIESs de LATAM), como muestra la tabla 1.

Tabla 1. Documentos recolectados desde el HEPO y DMIESs recopiladas desde páginas web, por país

	Datos HEPO				Web	
Perspectiva	Legislativo		Planificación		DMIES	
País	LES	LGE	PES	PGE	corpus (tamaño)	Total
Argentina	1	0	0	1	1 (66)	3
Bolivia	0	1	0	1	1 (41)	3
Chile	1	0	0	1	1 (72)	3
Colombia	1	0	1	0	1 (156)	3
Costa Rica	0	1	1	0	1 (29)	3
Cuba	1	0	0	1	1 (22)	3
R. Dominicana	1	0	1	0	1 (43)	3
Ecuador	1	0	1	0	1 (50)	3
Guatemala	1	0	0	1	1 (14)	3
Honduras	1	0	1	0	1 (12)	3
México	1	0	1	0	1 (552)	3
Nicaragua	1	0	1	0	1 (33)	3
Panamá	0	1	0	1	1 (17)	3
Paraguay	1	0	0	1	1 (30)	3
Perú	1	0	1	0	1 (68)	3
El Salvador	1	0	1	0	1 (24)	3
Uruguay	0	1	0	1	1 (18)	3
Venezuela*	1	0	0	0	1 (35)	2
Total	14	4	9	8	18 (1,282)	53

*El HEPO no incluye PES ni Plan General de Educación Superior (PGE) para Venezuela.
Fuente: elaboración propia.

2.3 Preprocesamiento

Una vez recopilados los documentos, la siguiente fase -el preprocesamiento- consistió en limpiar y estandarizar los datos. Esto supuso extraer el texto de los documentos originales[1], normalizar las palabras a sus formas raíz (*lematización*), eliminar signos de puntuación, convertir el texto a minúsculas y eliminar palabras irrelevantes (*stop words*).

Las Tablas 2 y 3 muestran respectivamente el tamaño de los textos para los documentos legislativos y de planificación. Las columnas representan el número de páginas de los documentos originales en formato *pdf*, el número de *tokens* y *stems*

[1] Los planes suelen estar en formato *pdf*, con diseños complejos (por ejemplo, gráficos, tablas), lo que limita la precisión de la extracción automática de texto. Por ello, el texto recuperado fue revisado para garantizar su calidad para las siguientes fases del proceso de minería de texto.

de los documentos procesados por país. Los documentos legislativos más extensos son las LESs de Chile y Ecuador, con más de 44,000 palabras (*tokens*). Los más breves son las LESs de Cuba y Guatemala, con menos de 2,000 palabras. Desde la perspectiva de la planificación del SES, los documentos más extensos son los PESs de Colombia y Costa Rica, y los más breves los de Chile y Uruguay.

La Tabla 4 presenta el corpus de DMIESs compilado por país, detallando el número de IESs registradas en Webometrics, el número de DMIESs recopiladas con su porcentaje correspondiente sobre el total nacional y el número de tokens y stems tras el preprocesamiento del corpus. México representa la mayor proporción, con 552 DMIESs (46% de sus IESs), seguido por Colombia con 156 DMIESs (53%). Los conjuntos de datos más pequeños se observan en Honduras (12 DMIESs, 75%), Guatemala (14 DMIESs, 64%) y Panamá (17 documentos, 59%), cada uno con menos de 30 IESs registradas en Webometrics.

Tabla 2. Documentos legislativos del SES: páginas, *tokens* y *stems*

País	Documento	Tipo	Págs	Tokens	Stems
Argentina	Ley 24,521: Ley de Educación Superior	LES	17	9,465	4,834
Bolivia	Ley No. 070. Ley de la Educación 'Avelino Siñani - Elizardo Pérez'	LGE	40	14,819	7,892
Chile	Ley 21,091/2,018 Sobre Educación Superior	LES	101	46,209	22,403
Colombia	Ley 30/1992, Servico público de la Educación Superior	LES	29	13,694	7,486
Costa Rica	Ley Fundamental de Educación	LGE	19	4,465	2,203
Cuba	Ley 1307/1976. Ley de Enseñanza Superior (en concordancia con la ley N. 369/2018)	LES	5	2,251	1,163
R. Dominicana	Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología	LES	41	12,492	6,209
Ecuador	LOES 2010 - Ley Orgánica de Educación Superior	LES	101	44,670	22,764
Guatemala	Ley de universidades Privadas, Decreto Número 82-87	LES	17	3,536	1,847
Honduras	Ley de Educación Superior, Reglamento General de la Ley, Decreto Número 142-89	LES	23	7,648	3,937
México	Ley General de Educación 2021	LES	48	24,176	11,825
Nicaragua	Ley N. 89 de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior	LES	15	5,903	3,043
Panamá	Ley 47 de 1,946, Orgánica de Educación	LGE	96	28,926	15,374
Paraguay	Ley N. 4,995 / de Educación Superior	LES	27	9,604	5,135
Perú	Ley N. 30,220/2014 Ley Universitaria	LES	36	23,283	11,258
El Salvador	Decreto N. 468 Ley General de Educación Superior	LES	25	9,188	4,767
Uruguay	Ley No. 18.437 General de Educación	LGE	42	11,980	6,339
Venezuela	Ley 1,429/1970, Ley de Universidades	LES	23	16,541	8,223

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Documentos de planificación del SES: páginas, *tokens* y *stems*

País	Documento	Tipo	Págs	Tokens	Stems
Argentina	Argentina Enseña y Aprende: Plan Estratégico Nacional 2016-2021	PGE	39	10,251	5,056
Bolivia	Plan Estratégico Institucional 2016-2020 [del ministerio de educación]	PGE	171	73,420	35,110
Chile	Plan Nacional de Educación 2030	PGE	21	7,901	3,941
Colombia	Acuerdo por la Educación Superior 2034	PES	210	89,269	45,489
Costa Rica	Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal: PLANES 2021-2025	PES	253	81,792	41,254
Cuba	Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social Hasta 2030	PGE	48	9,252	4,480
R. Dominicana	Plan estratégico institucional 2019-2024 (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología)	PES	57	20,580	10,282
Ecuador	Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior 2022-2026	PES	87	30,390	14,976
Guatemala	Plan Estratégico Institucional 2020-2024 [del Ministerio de Educación]	PGE	63	16,137	8,357
Honduras	Plan Estratégico Del Sistema De Educación Superior 2014-2023	PES	64	22,182	11,200
México	Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024	PES	90	35,195	17,107
Nicaragua	Plan Estratégico de la Educación Superior 2012-2021	PES	42	9,359	4,786
Panamá	Plan Estratégico de Educación. De Políticas Educativas a la Acción 2019-2024	PGE	60	17,638	8,780
Paraguay	Plan Nacional de Educación 2024	PGE	40	14,855	7,145
Perú	Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva 2020-2030	PES	92	74,579	37,479
El Salvador	Política Nacional de Educación Superior de El Salvador	PES	42	12,571	6,248
Uruguay	Plan Nacional de Política Educativa 2020–2025	PGE	38	9,109	4,283

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. *corpus* de Declaración de Misión de la Institución de Educación Superior (DMIES) por país

País	Webs en Webometrics	DMIES muestra	% DMIES país	Tokens	Stems
Argentina	144	66	46%	7,783	3,933
Bolivia	56	41	73%	2,588	1,424
Chile	133	72	54%	4,888	2,562
Colombia	293	156	53%	12,176	6,381
Costa Rica	66	29	44%	1,441	763
Cuba	33	22	67%	1,482	776

País	Webs en Webometrics	DMIES muestra	% DMIES país	Tokens	Stems
R. Dominicana	62	43	69%	2,102	1,120
Ecuador	65	50	77%	3,065	1,632
Guatemala	22	14	64%	855	446
Honduras	16	12	75%	517	290
México	1,200	552	46%	30,649	16,411
Nicaragua	50	33	66%	1,805	978
Panamá	29	17	59%	948	516
Paraguay	40	30	75%	1,389	747
Perú	134	68	51%	2,842	1,589
El Salvador	39	24	62%	1,214	665
Uruguay	43	18	42%	1,501	764
Venezuela	67	35	52%	3,161	1,671

Fuente: elaboración propia.

2.4 Clasificación

Con los datos recopilados, se procedió al proceso de clasificación, utilizando el diccionario con las siete corrientes teóricas representativas del UPD:

1. Crítica postdesarrollista clásica
2. Pensamiento decolonial
3. Ecología de saberes
4. Buen Vivir / Sumak Kawsay
5. Feminismos comunitarios y descoloniales
6. Pedagogías críticas y populares
7. Crítica desde el decrecimiento y postcrecimiento

Utilizando este diccionario, se calcula la presencia de términos UPD contando las apariciones de los términos correspondientes. Como un indicador complementario se utilizó el Porcentaje de términos UPD. Este porcentaje, que indica la representación relativa de cada corriente UPD, se calcula dividiendo la cantidad de apariciones de todos los términos de cada corriente (por ejemplo, apariciones de términos relacionados con 'Epistemologías plurales y descolonización del saber' como 'conocimiento colonizado') para el total de términos que han sido encontrados, reflejando la representación proporcional de cada corriente en relación a los términos encontrados.

3. Resultados

Como resultado final del método de diccionario, se identificaron los términos para cada corriente UPD (Tabla 5), la presencia de las corrientes UPD por tipo de documento (Figura 2) y por país (Figura 3).

La Tabla 5 muestra el recuento de términos únicos, la suma de ocurrencias totales de dichos términos, y el porcentaje de cada corriente UPD con relación al total de términos encontrados. La Figura 1 presenta siete nubes de palabras, que ilustran la ocurrencia de los términos de cada corriente UPD.

Tabla 5. Ocurrencia de términos por corriente UPD

Corriente UPD	3 Términos más repetidos	Términos	Ocur.	%
(1) Crítica postdesarrollista clásica	dependencia(98), nuevo modelo(52), observatorio plurinacional(10)	19	185	8.2%
(2) Pensamiento decolonial	plurinacional(360), indígena(202), interculturalidad(100)	35	965	42.6%
(3) Ecología de saberes	educación intracultural(15), diálogo saber(13), conocimiento propio(12)	26	108	4.8%
(4) Buen Vivir – Sumak Kawsay	plurinacional(360), ancestral(22), colectividad(21),	46	521	23.0%
(5) Feminismos comunitarios y descoloniales	justicia social(44), equidad género(22), colectividad(21)	25	158	7.0%
(6) Pedagogías críticas y populares	solidaridad(71), servicio comunidad(21), educación intracultural(15)	51	227	10.0%
(7) Crítica desde el decrecimiento y postcrecimiento	solidaridad(71), cooperativo(12), cooperativismo(3)	14	100	4.4%

Fuente: elaboración propia.



Figura 1. Nube de palabras por corriente Universidad para el Post-Desarrollo (UPD)
Fuente: elaboración propia.

En este estudio es importante reconocer que el número de términos analizados es relativamente pequeño, considerando la complejidad del fenómeno abordado. Para cada corriente se identificaron entre 14 y 36 términos, con un total de ocurrencias que oscilan entre 100 y 1,000. Esto contrasta, por ejemplo, con la frecuencia del término Desarrollo –el más mencionado–, que aparece en 871 de las DMIESs (2%) (Cuesta-Delgado et al., 2024). En otras palabras, a pesar de que el margen de términos específicos es acotado, su presencia permite identificar tendencias discursivas emergentes dentro del sistema, especialmente considerando la magnitud del corpus.

3.1 Presencia de los términos UPD por tipo de documento

La Figura 2 ilustra cómo la legislación de ES, los documentos de planificación y los textos del *corpus* DMIES mencionan los términos de cada una de las corrientes UPD. Se puede ver que los documentos de planificación nacional de ES son en los que más términos UPD se encuentran de entre todos los documentos (55%) luego las leyes (36%) y en las DMIESs, donde apenas están un 9% de los términos encontrados.

3.2 Presencia de los términos UPD por país

La Figura 3 muestra cómo se distribuye la presencia de términos de las distintas corrientes UPD entre los distintos países. En este gráfico se nota que el país que sobresale por la presencia de términos UPD es, sin duda alguna, Bolivia, con un 56% de todos los términos encontrados. Le siguen Ecuador y México con un 8% y luego Colombia y Panamá con un 4%; el resto de países aportan entre el 1% y 2% de términos. Desde la perspectiva de las corrientes UPD se observa que el pensamiento decolonial es el predominante en la mayoría de países. Un primer grupo de países con alrededor de la mitad de términos son: Nicaragua, Bolivia, Guatemala y Ecuador, con índices por encima del 45%.

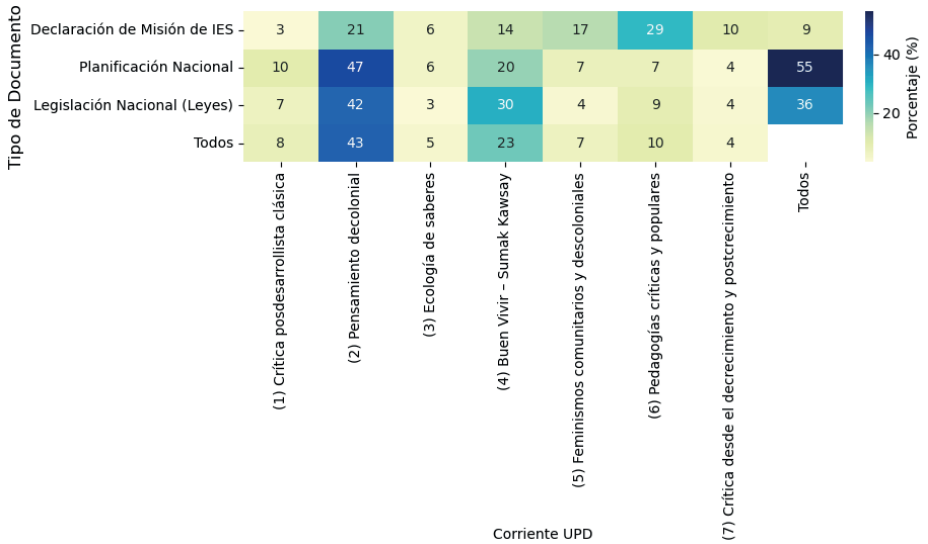


Figura 2. Mapa de calor de coherencia por perspectiva documental: Legislación de ES, Planificación nacional de ES y *corpus* DMIES.
Fuente: elaboración propia.

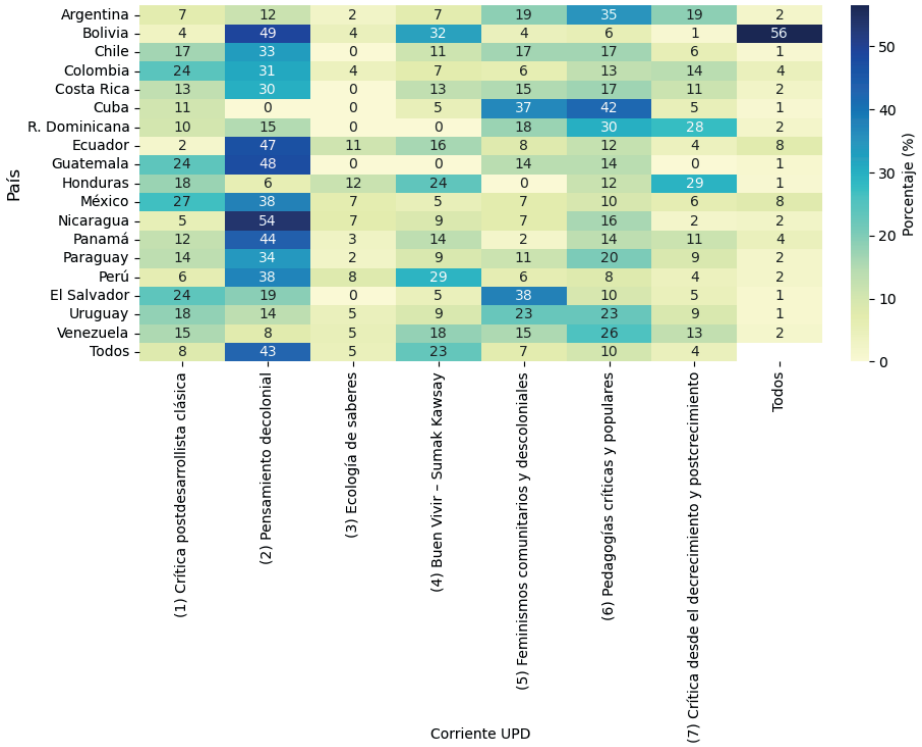


Figura 3. Mapa de calor de la presencia de corrientes UPD por países
Fuente: elaboración propia.

4. Análisis y Discusión

4.1 Visibilidad desigual de las corrientes postdesarrollistas en el discurso universitario

La crítica postdesarrollista clásica no aparece como una de las entradas más frecuentes en los discursos universitarios analizados. Es importante destacar que esta funciona como una base epistémica compartida desde la cual muchas otras corrientes críticas parecen articularse, difuminando su presencia. Aún así, su presencia tiene sentido si se considera el papel fundacional que ha tenido en América Latina, donde se desmanteló tempranamente la promesa del desarrollo como un relato universal y neutro, revelando su matriz colonial, etnocéntrica y eurocentrada (Escobar, 1995; Sachs, 1992). Además de que su presencia no es clara, su tono resulta, en muchos casos, más reformista que rupturista. Lejos de implicar una impugnación radical del paradigma, en ocasiones parece traducirse en un gesto crítico que opera dentro de sus márgenes.

Así, entre estas se encuentra el pensamiento decolonial, que se posiciona como la corriente con mayor densidad conceptual en los documentos analizados. El reconocimiento de términos como "plurinacional", "indígena" o "interculturalidad" apunta

a una sensibilidad creciente respecto a las jerarquías coloniales que estructuran el saber universitario. Y este reconocimiento no es trivial: supone una apertura discursiva a otras ontologías y epistemologías, aquellas que, desde el Sur Global, han reclamado su lugar en la producción de conocimiento (Mignolo, 2007; Quijano, 2020). Ahora bien, como advierte Walsh (2009), la mera inclusión de estos conceptos no es suficiente. La transformación que propone el pensamiento decolonial es estructural y exige, por tanto, reconfigurar los marcos institucionales, los criterios de validación del saber y los vínculos entre universidad y territorio.

De un modo similar, pero con énfasis distinto, la corriente del Buen Vivir / Sumak Kawsay tiene gran presencia de términos. En este sentido, ya no se trata solo de descolonizar el conocimiento, sino de imaginar un horizonte civilizatorio distinto. Que esta propuesta empiece a aparecer en los discursos universitarios sugiere que ciertos marcos cosmológicos indígenas –centrados en la reciprocidad, la relacionalidad y el equilibrio con la naturaleza– están comenzando a ser escuchados como fuentes legítimas de orientación institucional (Acosta, 2012; Gudynas, 2011). Sin embargo, este giro, cuando ocurre, puede ser todavía incipiente y localizado geográficamente. La apropiación del Buen Vivir por parte de las instituciones corre el riesgo de quedar atrapada en un repertorio retórico si no se traduce en cambios sustantivos en la forma de enseñar, investigar y vincularse con las comunidades.

Por otra parte, se sitúan los feminismos comunitarios y descoloniales, aunque con una presencia escasa en los documentos analizados. Esta corriente introduce un lenguaje interseccional que politiza dimensiones históricamente desatendidas en el discurso académico: los cuerpos, los afectos, los territorios. Al centrar sus demandas en el cuidado, la justicia social y la memoria, estos feminismos no solo amplían los márgenes del pensamiento postdesarrollista, sino que lo interpelan desde una ética encarnada y afectiva (Espinosa Miñoso et al., 2014). La visibilidad de estos enfoques en algunos documentos revela un cambio incipiente en las gramáticas de lo universitario. Sin embargo, su alcance institucional es desigual, su capacidad de desafiar la racionalidad instrumental dominante resulta significativa.

Por otro lado, las pedagogías críticas y populares presentan una presencia discursiva también más limitada, aunque su legado en América Latina es difícil de ignorar. Inspiradas en las propuestas de Freire (1978) y Fals Borda (1986), estas pedagogías imaginan la universidad como un espacio de diálogo emancipador, orientado a la transformación social. Su poca visibilidad en los textos normativos podría explicarse por su anclaje práctico y su despliegue más fuerte en las relaciones cotidianas, más que en los discursos oficiales. Aun así, su presencia, aunque modesta, mantiene viva la idea de una educación como práctica de liberación, también en la ES.

Por último, dos corrientes aparecen apenas mencionadas: la crítica del decrecimiento/postcrecimiento y la ecología de saberes. Su casi total ausencia no sorprende del todo, pues en ambos casos, se trata de apuestas que chocan frontalmente con los marcos hegemónicos de innovación, crecimiento y productividad (Cuesta-Delgado et al., 2024). La ausencia de estas propuestas en el discurso universitario refuerza la idea de que aún persisten jerarquías que limitan la emergencia de una universidad verdaderamente postdesarrollista desde estas corrientes.

4.2 Contrastes discursivos entre marcos normativos, de planificación y misiones institucionales

Al comparar los distintos tipos de documentos institucionales, emerge un patrón claro: no todos los niveles discursivos son igual de receptivos al pensamiento postdesarrollista. Algunos espacios abren más margen para experimentar con estos lenguajes críticos; otros, en cambio, parecen más difíciles de cambiar. Así, entre los primeros se encuentran los documentos de planificación, que destacan como los más permeables a la visión postdesarrollista. Allí, el pensamiento decolonial aparece con particular fuerza, lo que sugiere un esfuerzo por incorporar conceptos como justicia cognitiva, pluralidad epistémica o interculturalidad en la formulación estratégica del sistema universitario. En cierto modo, estos textos ofrecen una suerte de laboratorio discursivo para imaginar reconfiguraciones institucionales más allá del eurocentrismo, en línea con lo que autores como Quijano (2020), Mignolo (2007) y Walsh (2009) entienden como parte del giro decolonial.

Sin embargo, como destacan Santos (2009) y Walsh (2009), el reconocimiento discursivo no equivale necesariamente a una transformación epistémica profunda. La adopción de estas perspectivas puede responder tanto a una convicción crítica como a una racionalidad performativa: decir lo correcto, en el momento adecuado, para alinearse con agendas regionales o satisfacer demandas externas. En estos casos, el lenguaje postdesarrollista podría operar más como señal institucional que como motor de cambio real. El riesgo, entonces, es que estas declaraciones estratégicas se conviertan en gestos vacíos, sin influencia sobre los criterios de calidad, la distribución curricular o las formas de gobernanza universitaria.

Un escenario parecido, aunque con matices, se observa en los documentos legislativos. Aquí, el pensamiento decolonial y el Buen Vivir también tienen presencia. Que términos como interculturalidad o plurinacional ingresen al marco normativo es un dato significativo: muestra que el derecho puede servir como vía de apertura hacia horizontes más inclusivos y contextualizados. De hecho, Walsh (2009) ha hablado de una “insurgencia desde lo legal” para nombrar esta posibilidad de transformar desde dentro del aparato jurídico. Sin embargo, estas legislaciones suelen ser generales y programáticas. Su efectividad depende de que se traduzcan en normas operativas, con mecanismos concretos de implementación. Sin eso, el giro crítico corre el riesgo de quedarse en un nivel declarativo.

Las declaraciones de misión institucional (DMIES), en cambio, presentan un paisaje bastante distinto. Aquí, el espacio para lenguajes postdesarrollistas es mucho más limitado. Estas declaraciones –que condensan la identidad pública de las universidades– suelen estar escritas en clave funcionalista, centradas en la empleabilidad, la innovación o la competitividad. Como han mostrado Cuesta-Claros et al. (2022), este tipo de discurso responde a una lógica de modernización que deja poco margen para marcos alternativos o contrahegemónicos.

En ciertas DMIES se encuentran la mayoría de términos referidos a la corriente de las pedagogías críticas, así como de los feminismos comunitarios y descoloniales. Son casos puntuales, pero reveladores. Estos enfoques suelen emerger en universidades que han construido vínculos estrechos con comunidades, movimientos sociales o espacios de formación docente orientados al cambio. Como plantean Espinosa Miñoso

et al. (2014) y Freire (1978), se trata de perspectivas que politizan lo educativo desde el afecto, el territorio, el cuerpo. Su ingreso en las declaraciones de misión, aunque modesto, indica que los procesos de transformación institucional también pueden nacer desde la práctica cotidiana, desde lo concreto, no solo desde el diseño de políticas.

4.3 Configuraciones nacionales del post-desarrollo en América Latina

El análisis comparado de los discursos institucionales revela patrones nacionales diferenciados en la apropiación de las corrientes del pensamiento postdesarrollista. Estos patrones responden no solo a sensibilidades ideológicas, sino también a condiciones político-institucionales, trayectorias históricas y alianzas entre universidad y sociedad civil. A partir de esta diversidad, se identifican cuatro configuraciones regionales que permiten explorar la manera en que ciertos lenguajes críticos encuentran mayor o menor acogida en las instituciones universitarias.

En el primer grupo se sitúan Bolivia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua y Panamá. Estos países comparten una alta visibilidad del pensamiento decolonial, reflejada en la incorporación de términos como 'interculturalidad', 'plurinacionalidad' o 'indígena' en sus documentos institucionales. Esta centralidad puede leerse como una expresión de las luchas históricas por el reconocimiento de los pueblos indígenas y de la emergencia de marcos constitucionales que han promovido la pluralidad epistémica, especialmente en Bolivia y Ecuador (Quijano, 2020; Walsh, 2009). No es casual que, en ambos países, la segunda corriente más representada sea la del Buen Vivir, lo cual apunta hacia una reorientación civilizatoria inspirada en cosmovisiones indígenas que cuestionan el paradigma desarrollista (Acosta, 2012; Gudynas, 2011; Villalba, 2013). En Guatemala y Nicaragua, en cambio, la segunda corriente más relevante es la de las pedagogías críticas y populares, lo que señala una apuesta educativa más centrada en la transformación desde los márgenes y la acción comunitaria (Fals Borda, 1986; Freire, 1978). Panamá, por su parte, articula estos tres lenguajes –pensamiento decolonial, Buen Vivir y crítica clásica– en un entramado discursivo más difuso pero también más plural.

En un segundo grupo de países se encuentran Argentina, Cuba, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, donde se observa una fuerte presencia de las pedagogías críticas y populares. En todos estos casos, se constata un arraigo del pensamiento freiriano en las narrativas institucionales, con énfasis en el compromiso social, el aprendizaje dialógico y la transformación colectiva (Bainbridge, 2018). Cuba destaca con el valor más alto en esta corriente, lo cual parece coherente con su modelo educativo basado en principios de equidad y participación ciudadana. Uruguay, además, incorpora de forma notable los feminismos comunitarios y descoloniales, lo que indica una apertura institucional hacia dimensiones afectivas, territoriales y de género en la producción de conocimiento (Espinosa Miñoso et al., 2014). En este grupo, sin embargo, es menos evidente la presencia de marcos epistémicos como la ecología de saberes o el decrecimiento, lo cual sugiere una apropiación más pedagógica que ontológica del post-desarrollo, algo coherente con el resto de países de la región.

Un tercer grupo lo conforman casos singulares que, por su especificidad, escapan a los patrones más generalizados. Honduras presenta un dato especialmente llamativo, al observarse que su discurso institucional se vincula con la crítica desde

el decrecimiento y el postcrecimiento, el valor más alto para esta corriente en toda la región. Esta cifra podría estar expresando una sensibilidad creciente hacia las crisis ecológicas y los límites del modelo de crecimiento (Latouche, 2009; Taibo, 2009), aunque también podría responder a posicionamientos marginales que aún no logran articularse en proyectos universitarios consolidados. Por su parte, El Salvador muestra una destacada presencia de los feminismos comunitarios y descoloniales, lo que probablemente refleja trayectorias de colaboración con movimientos sociales, redes de mujeres y comunidades organizadas. Este resultado sugiere que incluso en contextos marcados por la desigualdad o la violencia, la universidad puede convertirse en un actor de memoria, cuidado y resistencia (Espinosa Miñoso et al., 2014).

Finalmente, un cuarto grupo agrupa a Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Paraguay. Estos países se caracterizan por una fuerte presencia del pensamiento decolonial, aunque sin que ello se traduzca necesariamente en la incorporación de otras corrientes postdesarrollistas. La ecología de saberes, por ejemplo, aparece sistemáticamente en niveles bajos, lo cual indica que aún persisten jerarquías epistémicas que dificultan el diálogo real entre conocimientos diversos (Mignolo, 2007; Santos, 2009). Colombia y México sobresalen por su énfasis en la crítica postdesarrollista clásica, en una línea heredera de las teorías de la dependencia que se centra en la desigualdad estructural sin romper del todo con la matriz desarrollista (Escobar, 1995; Sachs, 1992). En Perú, en cambio, el Buen Vivir ocupa un lugar destacado como ocurría con Ecuador y Bolivia, lo que podría leerse como un reconocimiento discursivo de las ontologías indígenas andinas en un contexto marcado por la disputa territorial y el conflicto extractivo (Acosta, 2012; Rivera Cusicanqui, 2010).

5. Conclusiones y recomendaciones

En este estudio se propuso identificar la presencia de ideas postdesarrollistas en los discursos institucionales de la educación superior latinoamericana, con especial atención a las declaraciones de misión de las IES, y a documentos legislativos y de planificación nacionales. La pregunta de fondo –qué universidad para qué desarrollo– nos ha llevado a explorar si existen indicios, aunque sean incipientes, de una Universidad para el Post-Desarrollo (UPD) en el entramado discursivo de la región.

Los hallazgos revelan un escenario complejo, en el que conviven aperturas significativas con ausencias persistentes. Si bien la corriente del pensamiento decolonial aparece con fuerza en muchos países, sobre todo allí donde existen marcos normativos que reconocen la pluralidad epistémica, su impacto sigue siendo desigual. En algunos casos, como Bolivia o Ecuador, el vínculo entre discurso y política es más evidente; en otros, la adopción de ciertos lenguajes críticos podrían parecer más una estrategia de legitimación que una apuesta por transformar los fundamentos de la ES.

Del mismo modo, se identifican señales alentadoras en torno a las pedagogías críticas, los feminismos comunitarios o el paradigma del Buen Vivir, que apuntan a formas de conocimiento más encarnadas, territoriales y relacionales. Sin embargo, otras corrientes como la ecología de saberes o el decrecimiento continúan ocupando un lugar marginal. La lógica del desarrollo moderno, con su foco en la competitividad, la innovación tecnológica y la eficiencia, sigue marcando el pulso de muchos de los documentos analizados.

En conjunto, estos resultados no permiten afirmar que estemos ante un giro postdesarrollista en la educación superior latinoamericana, pero sí evidencian la emergencia de un campo discursivo, donde coexisten modelos hegemónicos con tentativas de apertura hacia otros horizontes. La UPD no se presenta como un modelo acabado, sino como un horizonte que interpela, que desacomoda, que empuja a pensar otras formas de hacer universidad desde los márgenes, los cuerpos, los territorios y los saberes silenciados.

A partir de estos hallazgos, se abren varias líneas de investigación futura. Una de ellas pasa por profundizar en el estudio de las experiencias institucionales que logran sostener, más allá del discurso, prácticas pedagógicas y organizativas alineadas con los principios del post-desarrollo. También sería valioso incorporar metodologías participativas que incluyan las voces de estudiantes, docentes y comunidades, para comprender cómo se viven –y se resisten– estas tensiones en el día a día universitario.

El carácter exploratorio de este estudio constituye uno de sus principales aportes, ya que aborda un campo aún poco desarrollado y sin indicadores consolidados sobre corrientes postdesarrollistas en los SES de LATAM. Ante esta ausencia, se elaboró un nuevo diccionario temático, lo que permitió abrir una línea inédita de análisis y ofrecer una primera cartografía del discurso postdesarrollista en la región. Si bien la falta de métricas externas impidió contrastar los resultados mediante correlaciones comparativas, la distribución obtenida aporta una base sólida para futuros estudios, en los cuales se prevé refinar y ampliar el diccionario con la participación de expertos internacionales.

Asimismo, será importante expandir el análisis a otras regiones del Sur Global, buscando puntos de encuentro y divergencia con experiencias africanas o asiáticas, y pensar colectivamente qué significa descolonizar la universidad en contextos diversos. Por último, este trabajo ofrece elementos que pueden ser útiles para quienes diseñan políticas públicas y lideran instituciones de educación superior. Si algo se evidencia es que ampliar el repertorio de lo posible no solo es deseable, sino que puede ser urgente.

Referencias

Acosta, A. (2012). *El Buen Vivir. Sumak Kawsay: Una oportunidad para imaginar otros mundos*. Editorial Abya.

Arocena, R. (2018). De los principios de la Reforma de Córdoba a la Universidad para el Desarrollo de América Latina en el siglo XXI. *Integración y Conocimiento*, *7*(1), 54-67.

Arocena, R., Göransson, B., y Sutz, J. (2018). *Developmental Universities in Inclusive Innovation Systems Alternatives for Knowledge Democratization in the Global South* [OCLC: 1009123628, https://doi.org/10.1007/978-3-319-64152-2_1]. Springer International Publishing.

Bainbridge, A. (2018, marzo). Transformative Learning: A Passage Through The Liminal Zone. En *Psychoanalysis and Education* (pp. 199-216). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429478697-14.

Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: practical strategies*. SAGE. (Vid. pág. 6).

Boni, A., y Walker, M. (2016, abril). *Universities and Global Human Development: Theoretical and empirical insights for social change*. Routledge. https://doi. org/10.4324/9781315742793.

Borchardt, S., Barbero Vignola, G., Buscaglia, D., Maroni, M., y Marelli, L. (2023). *Mapping EU policies with the 2030 agenda and SDGs: fostering policy coherence through text-based SDG mapping* [OCLC: 1370610267]. Publications Office of the European Union.

Castro, C. d. M., & Levy, D. C. (2000). *Myth, Reality, and Reform. Higher Education Policy in Latin America* (I.-A. D. Bank, Ed.). The Johns Jopkins University Press.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd edition). Sage.

Collado-Ruano, J., Madroñero-Morillo, M., y Álvarez-González, F. (2019). Training Transdisciplinary Educators: Intercultural Learning and Regenerative Practices in Ecuador [ISBN: 0123456789 Publisher: Springer Netherlands]. *Studies in Philosophy and Education*, (38), 177-194. https://doi.org//10. 1007/s11217-019-09652-5

Cuesta-Claros, A., Malekpour, S., Raven, R., y Kestin, T. (2022). Understanding the roles of universities for sustainable development transformations: A framing analysis of university models [eprint: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2018.1512569]. *Sustainable Development*, *30*(4), 525-538. https://doi.org/10.1002/sd.2247.

Cuesta-Delgado, D., Barberá-Tomás, D., y Marques, P. (2024). A text-mining analysis of Latin America Universities' mission statements from a 'Third Mission' perspective. *Studies in Higher Education*, 1-19. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2377371

Escobar, A. (1995). *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton University Press.

Espinosa Miñoso, Y., Gómez Correal, D., y Ochoa Muñoz, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Editorial Universidad del Cauca.

Fals Borda, O. (1986). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI.

Freire, P. (1978). Pedagogy of the Oppressed [Num Pages: 13]. En *Toward a Sociology of Education*. Routledge.

Grimmer, J., Roberts, M. E., y Stewart, B. M. (2022). *Text as data: a new framework for machine learning and the social sciences*. Princeton University Press.

Guarga, R. (2018). *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana* (UNESCO).

Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento, ALAI*, (462), 1-20.

IESALC. (2024). *Higher Education Policy Observatory*.

Illich, I. (1971). *Deschooling Society* (Vol. 44). Harper & Row.

Latouche, S. (2009). *Pequeño tratado del decrecimiento sereno*. Editorial Icaria.

McCowan, T. (2019). *Higher Education for and beyond the Sustainable Development Goals*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-03019597-7.

Methodology | Ranking Web of Universities: Webometrics ranks 30,000 institutions. (s. f.). Recuperado 1 de octubre de 2021, de https://www.webometrics.info/en/Methodology

Mignolo, W. D. (2007). DELINKING. *Cultural Studies*, *21*(2-3), 449-514. https://doi.org/10.1080/09502380601162647.

Perales Franco, C., y McCowan, T. (2020). Rewiring higher education for the Sustainable Development Goals : the case of the Intercultural University of Veracruz , Mexico [Publisher: Higher Education]. *Higher Education*, *81*, 69-88. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10734-020-00525-2.

Quijano, A. (2020). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO.

Rama, G. W., & Tedesco, J. C. (1979). Education and development in Latin America (1950–1975). *International Review of Education*, *25*, 187-211. https://doi.org/ https://doi.org/10.1007/BF00598025.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Rodríguez Mancilla, H. M., Betancourt Sáez, M. E., y Varas González, R. A. (2018). La episteme neoliberal y la repolitización estudiantil emancipatoria en Brasil y Chile [ISBN: 0000000191]. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, *25*(2), 259-286. https://doi.org/http://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.09.

Rodríguez-Gómez, R., y Alcántara, A. (2001). Multilateral agencies and higher education reform in Latin America. *Journal of Education Policy*, *16*(6), 507-525. https://doi.org/10.1080/02680930110087799.

Sachs, W. (1992). *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. Zed Books.

Santos, B. d. S. (2009). *Una epistemología del Sur* (J. G. G. Salgado, Ed.). Siglo XXI CLACSO.

Santos, B. d. S., y Meneses, M. P. (2014). *Epistemologías del Sur* [Google-Books-ID: NjS9AwAAQBAJ]. Ediciones AKAL.

Taibo, C. (2009). *En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, crisis y barbarie*. Catarata.

Tünnermann Bernheim, C. (1991). *Historia de la universidad en América Latina: de la Epoca Colonial a la Reforma de Córdoba* (1. ed). Editorial Universitaria Centroamericana.

van Norren, D. (2020). The Sustainable Development Goals viewed through Gross National Happiness, Ubuntu, and Buen Vivir [ISBN: 1078402009487 Publisher: Springer Netherlands]. *International Environmental Agreements: Politics, Law and Economics*, *20*, 431-458. https://doi.org/10.1007/s10784020-09487-3.

Villalba, U. (2013). Buen Vivir vs Development: a paradigm shift in the Andes? *Third World Quarterly*, *34*(8), 1427-1442. https://doi.org/10.1080/01436597.2013.831594.

Vommaro, P., & Baisotti, P. (2022). *Persistence and Emergencies of Inequalities in Latin America*. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/9783-030-90495-1.

Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro*, *7*, 12-43.

Weber, S. M., y Tascón, M. A. (2019). Pachamama–La Universidad del 'Buen Vivir': A First Nations Sustainability University in Latin America. En W. Leal Filho, A. Lange Salvia, R. W. Pretorius, L. Londero Brandli, E. Manolas, F. Alves, U. Azeiteiro, J. Rogers, C. Shiel & A. do Paco (Eds.), *Universities as Living Labs for Sustainable Development* (pp. 849-862). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15604-6.

Cómo citar en APA:

Cuesta-Delgado, D. y Delgado-Caro, C.(2025). Universidad y post-desarrollo. Buscando alternativas a la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación, 99(1)*, 131-151. https://doi.org/10.35362/rie9916988

OTROS TEMAS
OUTROS TEMAS



Investigaciones educativas

Pesquisas educacionais

Análisis comparativo de políticas educativas dirigidas a estudiantes en Finlandia y Uruguay: aprendizajes para contribuir al diálogo sobre la calidad educativa en Bolivia

Análise comparativa de políticas educacionais voltadas para estudantes na Finlândia e no Uruguai: lições para contribuir com o diálogo sobre qualidade educacional na Bolívia

Comparative analysis of educational policies targeting students in Finland and Uruguay: lessons learned to contribute to the dialogue on educational quality in Bolivia

Daysi Karem Aguilar Herrera [1] https://orcid.org/0009-0004-2243-6320
[1] *Universidad Complutense de Madrid (UCM), España*

Resumen. En un contexto donde la calidad educativa sigue siendo un desafío global, especialmente en países con alta diversidad sociocultural como Bolivia, resulta necesario ampliar la mirada hacia experiencias destacadas en materia educativa que puedan ofrecer aprendizajes útiles para contribuir al diálogo nacional. Este estudio tiene como objetivo analizar, a través de la metodología comparativa, las políticas educativas orientadas a estudiantes en Finlandia y Uruguay con el fin de obtener aprendizajes que contribuyan al diálogo sobre la calidad educativa en Bolivia. Se desarrolló un análisis comparativo cualitativo de tipo documental, centrado en la categoría estudiantes, abordando dos dimensiones: políticas orientadas al aprendizaje y al bienestar estudiantil. Como marco interpretativo se utilizaron los criterios de calidad definidos por el sistema educativo boliviano. El estudio identifica convergencias, divergencias y tendencias en las políticas analizadas, destacando el rol del Estado como garante de condiciones estructurales para el aprendizaje. Estas reflexiones son insumos valiosos para dialogar sobre cómo avanzar hacia una educación más equitativa, contextualizada e integral.

Palabras clave: calidad educativa; educación comparada; políticas educativas; equidad en educación; Estado Plurinacional de Bolivia.

Resumo. Em um contexto em que a qualidade da educação continua a ser um desafio global, especialmente em países com alta diversidade sociocultural como a Bolívia, é necessário ampliar nosso olhar para experiências excepcionais em educação que possam oferecer lições úteis para contribuir com o diálogo nacional. Este estudo tem como objetivo analisar, por meio de uma metodologia comparativa, as políticas educacionais voltadas para os estudantes na Finlândia e no Uruguai, a fim de obter lições que contribuam para o diálogo sobre a qualidade da educação na Bolívia. Foi realizada uma análise documental comparativa-qualitativa, com foco na categoria estudantes, abordando duas dimensões: políticas orientadas para o aprendizado e bem-estar estudantil. Os critérios de qualidade definidos pelo sistema educacional boliviano foram usados como um marco interpretativo. O estudo identifica convergências, divergências e tendências nas políticas analisadas, destacando o papel do Estado como garantidor das condições estruturais para o aprendizado. Essas reflexões são insumos valiosos para um diálogo sobre como avançar em direção a uma educação mais equitativa, contextualizada e abrangente.

Palavras-chave: qualidade educacional; educação comparada; políticas educacionais; equidade na educação; Estado Plurinacional da Bolívia.

Abstract. In a context where educational quality remains a global challenge, especially in countries with high sociocultural diversity such as Bolivia, it becomes necessary to broaden the perspective toward outstanding educational experiences that can offer useful insights for enriching the national dialogue. This study aims to analyze, through a comparative methodology, educational policies directed at students in Finland and Uruguay in order to extract lessons that contribute to the debate on educational quality in Bolivia. A qualitative comparative analysis of a documentary nature was carried out, focusing on the category of students and addressing two dimensions: policies oriented toward learning and student well-being. The interpretative framework was based on the quality criteria defined by the Bolivian educational system. The study identifies convergences, divergences, and trends in the policies analyzed, highlighting the role of the State as guarantor of the structural conditions necessary for learning. These reflections are valuable inputs for discussing how to move toward a more equitable, contextualized, and holistic education.

Keywords: educational quality; comparative education; educational policies; equity in education; Plurinational State of Bolivia.

1. Introducción

En el contexto global actual, caracterizado por profundas transformaciones sociales, tecnológicas, ambientales y económicas, la búsqueda de una educación de calidad se debe consolidar como prioridad. Además de constituir un pilar esencial para el desarrollo sostenible, la educación es un derecho humano fundamental que promueve el desarrollo integral de las personas y actúa como una herramienta transformadora para lograr sociedades más justas, equitativas y resilientes. Según la UNESCO (2015), la calidad educativa debe medirse por su contribución al bien común, la justicia social y la diversidad, superando enfoques centrados solo en el rendimiento. Sin embargo, garantizarla sigue siendo un desafío en muchas regiones del mundo.

En América Latina, en los últimos años se registran importantes progresos en términos de acceso a la educación y marcos normativos, sin embargo los desafíos estructurales persisten. Estudios de la CEPAL evidencian que la región mantiene patrones de desigualdad persistentes (Trucco, 2014), mientras los resultados generales de 2019 del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) muestran que América Latina y el Caribe atraviesan una profunda crisis en materia de aprendizajes, debido a que el estudiantado no alcanza los niveles mínimos de competencias fundamentales en lectura y matemáticas. De hecho, en comparación con el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013, no se produjeron avances significativos, sino que por el contrario, en algunos casos se registraron retrocesos (UNESCO, 2022), lo que evidencia la necesidad de hablar sobre el problema.

En cuanto a Bolivia, tras la promulgación de la nueva Constitución Política del Estado (CPE), la cual representa y marca la refundación de lo que fue la República de Bolivia a un Estado Plurinacional, se plantea un nuevo proyecto de país a través del reconocimiento de su carácter diverso (Estado Plurinacional de Bolivia, 2009). Bajo esta visión, la *Ley de Educación Nº 070* "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" establece un Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, que concibe la educación como un proceso integral, vinculado a la vida, al contexto sociocultural, a la comunidad y la producción, orientado a la transformación de la realidad, al fortalecimiento de la identidad y la construcción del "Vivir Bien"[1] como horizonte común (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010).

A partir de esta nueva mirada y a través de amplios procesos participativos, el país definió cinco criterios propios de calidad educativa que se resumen en: educación con pertinencia y pluralidad, transformación de la realidad, integral y holística, con participación social comunitaria, inclusiva e igualitaria (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2014), aspectos que se detallarán más adelante. Sin embargo, persisten brechas significativas entre los postulados legales y su aplicación en la práctica. El Diagnóstico Nacional basado en TERCE 2017 muestra bajos logros en lectura, matemáticas y ciencias, fuertemente condicionados por el nivel socioeconómico, la disponibilidad de docentes y recursos, y la desigualdad urbano-

[1] El "Vivir Bien" es un principio ético y moral promovido por el Estado como un concepto de vida basado en el respeto y la igualdad entre todos. Se fundamenta en principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, buscando ante todo el bienestar colectivo. Este concepto también defiende el respeto a la pluralidad económica, social, jurídica, política y cultural de los habitantes, garantizando acceso a servicios esenciales como agua, trabajo, educación, salud y vivienda para todos. El "Vivir Bien" fue propuesto en el marco de la reestructuración del Estado boliviano (Estado Plurinacional de Bolivia, 2009).

rural. Factores como el trabajo infantil y el acoso escolar agravan estas inequidades y ponen en duda la efectividad de las políticas actuales (Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa, 2024).

Desde esta perspectiva, este estudio parte del supuesto de que analizar políticas educativas implementadas por otros países puede ofrecer aprendizajes valiosos que contribuyan al diálogo en pos de pensar en acciones que contrarresten estos problemas estructurales. En palabras de Rose (2005) "el objetivo de mirar hacia el extranjero no es copiar, sino aprender en qué circunstancias y hasta qué punto los programas eficaces en otros lugares pueden también funcionar aquí" (pág. 1). En ese entendido, es que se determina investigar a dos países destacados en educación, Finlandia y Uruguay; cabe mencionar que no se pretende buscar acciones concretas que asumieron estos países para replicar en Bolivia, sino identificar elementos valiosos que puedan dialogar con la propuesta de calidad educativa boliviana.

En este marco, la presente investigación plantea como objetivo general:

- Analizar, a través de la metodología comparativa, las políticas educativas orientadas a estudiantes en Finlandia y Uruguay, con el fin de obtener aprendizajes que contribuyan al diálogo sobre la calidad educativa en Bolivia.

Para ello, se propone abordar los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las políticas educativas vigentes en Finlandia y Uruguay que brindan apoyo en el aprendizaje y bienestar estudiantil.
- Comparar los resultados de las políticas educativas en ambos países, estableciendo convergencias, divergencias y tendencias.
- Reflexionar sobre las lecciones aprendidas desde la comparación para contribuir al diálogo sobre la calidad educativa bajo los criterios establecidos por Bolivia.

En suma, esta investigación invita a repensar colectivamente qué se ha hecho y qué lecciones emergen para fortalecer un pilar fundamental de toda sociedad, la educación.

2. Marco conceptual

2.1 Calidad educativa

El concepto de calidad educativa ha sido objeto de múltiples interpretaciones a lo largo del tiempo, refiriéndonos a algunos espacios de diálogo y compromiso internacional como la declaración de los Derechos Humanos, que en su artículo 26 establece: "toda persona tiene derecho a la educación" y sienta la base del derecho a una educación gratuita, accesible y orientada al desarrollo humano (ONU, 1948); la Declaración de Jomtien, que no la define explícitamente, pero resalta aspectos como la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, el aprendizaje significativo y la mejora de procesos de aprendizaje (UNESCO, 1990); el Foro Mundial de Educación en Dakar, que concibe la calidad educativa como la mejora integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, priorizando resultados medibles y equidad (UNESCO, 2000) y la agenda 2030, que la incluye como uno de los pilares del ODS 4 junto a inclusión y equidad (ONU, 2015).

Es evidente que el concepto de calidad educativa continúa siendo ambiguo y sujeto a múltiples interpretaciones, lo que dificulta una definición universalmente aceptada. Evaluaciones internacionales como PISA o ERCE visibilizaron brechas en los aprendizajes y centraron la medición de la calidad en los logros académicos y el desarrollo de competencias clave. Lo que refleja, como advierten Murillo y Román (2010), que persiste una tensión entre las concepciones integrales de calidad y los enfoques de evaluación centrados casi exclusivamente en el desempeño en áreas curriculares como lengua, matemáticas y ciencia. Esta reducción del concepto de calidad al rendimiento académico fue promovida y adoptada por diversos sistemas educativos, generando el riesgo de invisibilizar otras dimensiones esenciales del proceso educativo.

2.2 Enfoque de la calidad educativa en Bolivia

La educación en Bolivia ha estado fuertemente influenciada por procesos históricos, sociales y políticos, desde el periodo republicano hasta la actualidad. Dos reformas, la de 1955 y 1994, reflejaron demandas de expansión de la educación pública, participación popular e inclusión intercultural (Ipiña, 2013). Posteriormente, entre 2003 y 2009, tras un periodo de convulsión social, se impulsaron grandes transformaciones que se vieron consolidadas en una nueva Constitución, donde Bolivia se redefine como un Estado Plurinacional, reconociendo su diversidad cultural, lingüística y territorial (Estado Plurinacional de Bolivia, 2009).

En este nuevo marco, la *Ley 070* "Avelino Siñani–Elizardo Pérez" rompe con el modelo anterior y consagra una educación gratuita, descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe. Plantea el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, orientado a transformar la sociedad recuperando saberes ancestrales y promoviendo el Vivir Bien (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010). Sobre esta base, entre 2012 y 2014 se desarrolló un proceso participativo entre el Ministerio de Educación, el magisterio y organizaciones sociales, que culminó en el II Foro Debate Internacional, donde se definieron cinco criterios fundamentales que actualmente orientan la construcción de la calidad educativa en el país.

Estos cinco criterios definen una noción de calidad educativa contextualizada y coherente con el proyecto educativo del Estado Plurinacional que en síntesis plantea "una educación con pertinencia y pluralidad", que responda a las necesidades locales respetando la diversidad cultural y lingüística; "una educación transformadora", capaz de generar conciencia crítica y cambio social desde la comunidad; "una educación integral y holística", que promueva el desarrollo equilibrado de todas las dimensiones del ser humano; "una educación con participación social comunitaria", donde todos los actores se involucren activamente en los procesos educativos; y "una educación inclusiva e igualitaria", que valore las diferencias sin imponer uniformidad, favoreciendo el aprendizaje mutuo desde la interculturalidad (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2014).

2.3 La política de la educación y políticas educativas

Para analizar las políticas educativas es preciso pensar sobre el propio concepto "política" y distinguir entre "política de la educación" y "política educativa". Respecto a lo primero, en la literatura anglosajona se diferencian dos términos que permiten comprenderla mejor: *policy*, que alude a programas y orientaciones estratégicas, y *politics*, que refiere al conflicto, la toma de decisiones y el ejercicio del poder (Capella, 2004).

Vista esta diferencia, De Puelles (2017) menciona que, "(…) la política de la educación, en tanto que nueva parcela del saber, presenta en el mundo académico actual una falta de claridad conceptual" (p. 28). Por ello, propone abordarla desde los campos de valores e ideologías, actores y sistemas educativos, en este trabajo se priorizan los dos primeros.

En cuanto a política educativa, Capella (2004) la define como "la actividad del poder público dirigida a solucionar los problemas sociales de la educación" (p. 11), lo que implica reconocer su dimensión social, política y cultural. Entonces las políticas no deben entenderse solo como acciones técnicas, sino como expresiones de visiones de mundo, como la cosmovisión del Vivir Bien o un enfoque que guíe la acción estatal como el modelo de Estado de bienestar.

Por lo tanto, las políticas educativas no son decisiones neutras ni exclusivamente técnicas, sino que reflejan concepciones sobre el ser humano, la sociedad y el rol del Estado. Toda política se apoya en valores e ideologías que determinan sus prioridades y lo que se considera "bueno" o "deseable". Por ejemplo, "(…) el estado de bienestar ayuda a explicar por qué Finlandia logró elevar los niveles educativos de su población y convertirse en uno de los países con mayor nivel educativo del mundo" (Halme et al., p. 3), este enfoque asegura el derecho a la educación como parte de los derechos sociales universales.

En América Latina, Uruguay destaca por su tradición de protección social, cobertura casi universal de servicios básicos y gasto social progresivo, aunque persisten desafíos en equidad y calidad de los servicios (Solana y Miranda, 2019). Por su parte, Bolivia propone el paradigma del Vivir Bien, que reconoce la educación como derecho colectivo y plantea un enfoque intercultural, comunitario y transformador (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2014). Aunque en contextos diferentes, estos modelos conciben la educación como un medio fundamental para garantizar el bienestar colectivo, reducir las desigualdades y dignificar la vida de las personas.

Las políticas también emergen de la interacción entre diversos actores (Estado, partidos, comunidad, docentes, familias) cuyos intereses y valores inciden en su orientación (De Puelles, 2017). Esta investigación, no obstante, se enfoca en el estudiantado, por ser quienes viven directamente los efectos de las políticas y constituyen el centro del proceso educativo.

3. Metodología

Esta investigación se enmarca en el enfoque metodológico de la educación comparada de carácter cualitativo e interpretativo, ya que la educación comparada como disciplina permite analizar y contrastar sistemas educativos en diferentes escalas regionales, nacionales e internacionales, con el fin de identificar convergencias, diver-

gencias y tendencias significativas. Su propósito va más allá de la simple descripción, sino que busca generar conocimiento útil para comprender mejor los sistemas educativos, reflexionar sobre las reformas aplicadas y extraer lecciones que enriquezcan el debate pedagógico y político (Egido y Martinez-Usarralde, 2019).

Desde la perspectiva interpretativa, este estudio parte del supuesto de que "el objetivo (…) es comprender cómo se produce esta interpretación de la realidad en un momento y lugar determinados, y compararla con lo que ocurre en diferentes momentos y lugares" (Cohen et al., 2007, p. 22). En esa línea, el análisis no se limita a describir políticas educativas, sino a aprehender críticamente su sentido y ponerlo en diálogo con la propuesta boliviana de calidad. Del mismo modo, se adopta el enfoque de "aprendizaje de políticas", concebido como un proceso comparativo que permite extraer lecciones válidas a partir de la observación de políticas exitosas, teniendo en cuenta sus condiciones históricas, políticas, sociales y culturales. A diferencia del "préstamo" o la "transferencia directa", esta perspectiva promueve una reflexión situada, que asume que las buenas prácticas no son universales, sino dependientes del contexto en que se implementan (Egido y Martinez-Usarralde, 2019).

Al mismo tiempo, se adopta un diseño comparativo documental, sustentado en el análisis de fuentes primarias como informes internacionales y nacionales, legislación educativa, sitios web oficiales y fuentes secundarias como publicaciones académicas y literatura relacionada al tema. Para el tratamiento de la información se emplea la técnica de análisis temático, según la propuesta de Braun y Clarke (2006), por su idoneidad para identificar patrones significativos dentro de datos cualitativos.

El análisis sigue la propuesta metodológica de Egido y Martínez-Usurralde (2019) estructurada en cinco fases. La fase descriptiva recopila información sobre políticas de Finlandia y Uruguay en torno al aprendizaje y bienestar estudiantil. La fase interpretativa analiza su sentido en cada contexto. En la fase de yuxtaposición, se comparan mediante una matriz que identifica convergencias, divergencias y tendencias, sin establecer jerarquías. La fase comparativa interpreta esas diferencias o coincidencias y sus implicaciones para la calidad educativa. Finalmente, la fase prospectiva extrae aprendizajes relevantes para el debate boliviano, en diálogo con sus cinco criterios de calidad.

Respecto a la selección de países, Finlandia y Uruguay destacan por la solidez de sus sistemas educativos y los resultados obtenidos en distintas evaluaciones. Finlandia ha sido reconocida durante años por su desempeño sostenido en pruebas como PISA, ubicándose actualmente por encima del promedio de la OCDE (Finnish Ministry of Education and Culture, 2022). Este desempeño se complementa con indicadores que reflejan un sistema inclusivo y eficaz, como la alta cobertura, la baja tasa de abandono y una tasa de finalización de secundaria general que alcanza el 92% en los dos años posteriores al tiempo previsto (OCDE, 2024).

Uruguay, por su parte, se ha consolidado como referente regional en equidad y eficacia educativa. La última edición del ERCE lo ubica entre los sistemas con mejores aprendizajes de América Latina (UNESCO, 2021), mientras que las evaluaciones Aristas[2] evidencian una reducción sostenida del bajo desempeño en primaria (INEEd,

[2] Evaluación Nacional de Logros Educativos en Uruguay para medir los logros del sistema educativo de 3º y 6º de primaria y 9º de educación media en lectura y matemática.

2023b). A ello se suma un aumento en la tasa de egreso oportuno en educación media (43,9 % en 2022) y una mejora en la percepción ciudadana sobre el sistema educativo, con el mayor nivel de satisfacción pública entre siete países de la región (INEEd, 2023b). Estos avances respaldan su elección como caso para el análisis comparado de políticas orientadas a la igualdad de oportunidades.

Respecto a la unidad de análisis, esta se constituye por las políticas educativas orientadas a estudiantes implementadas a nivel nacional en Finlandia y Uruguay para la educación obligatoria. Si bien se reconoce la importancia de otros actores, como docentes, familias, comunidades e instituciones, abordar estas categorías implicaría una investigación de mayor alcance, lo cual excede los límites del presente trabajo. En este marco, los datos hallados se clasifican en dos dimensiones: políticas educativas orientadas al apoyo en el aprendizaje y políticas educativas orientadas al bienestar estudiantil. Esta organización responde a la necesidad de construir un marco analítico ordenado que permita contrastar las experiencias seleccionadas.

4. Resultados

La presente sección expone los principales hallazgos de la investigación, siguiendo la propuesta metodológica de cinco fases, en este apartado se expondrán dos bloques, el primero expone la descripción e interpretación de cada país seleccionado y el segundo, sintetiza en una matriz los hallazgos para su posterior comparación.

4.1 Finlandia

Desde la publicación de los primeros resultados de PISA en 2001, Finlandia ha captado la atención internacional por sus altos logros en lectura, matemáticas y ciencias. Esta reputación se consolidó gracias a resultados consistentes en evaluaciones posteriores, posicionando su sistema como modelo educativo de referencia. Para comprender sus políticas, es necesario considerar el contexto histórico, político y social que lo sustenta.

Tras independizarse en 1917, Finlandia concibió la educación como herramienta estratégica de cohesión y desarrollo. En 1921 se estableció la educación obligatoria, entre las décadas de 1960 y 1970 se implementó la escuela comprensiva (*Peruskoulu*), un modelo común, gratuito y sin selección temprana, que extendió la escolarización básica hasta los 16 años (Aho et al., 2006; Gutiérrez, 2024). Esta consolidación fue posible gracias al Estado de bienestar, que garantiza derechos sociales universales, como educación, salud y vivienda. La educación se mantiene como prioridad nacional no politizada, lo que favorece la estabilidad institucional (Céspedes, 2020; Pohjanheimo, 2020).

La gobernanza se basa en la descentralización y la confianza, el Ministerio establece políticas, la Agencia Nacional diseña el currículo y los municipios gestionan las escuelas (Eurydice, 2023). En cuanto a su normativa, Finlandia mantiene la *Ley de Educación Básica* de 1998, actualizada mediante enmiendas que han permitido reformas graduales en el currículo, la gobernanza y los derechos estudiantiles, como la reforma curricular de 2014.

Tabla 1. Políticas educativas de Finlandia

Dimensión	Política	Descripción	Referencias
Políticas educativas orientadas a apoyar el aprendizaje	Expansión de la educación y obligatoria	Se vuelve obligatoria la educación preescolar desde los 6 años para fortalecer las habilidades previas a la educación básica. Aunque la atención a la primera infancia puede iniciarse desde un año de vida, no es obligatoria ni totalmente gratuita. En 2021, la obligatoriedad se amplió hasta los 18 años, incluyendo la educación secundaria superior.	Finlandia (2025a)
	Modelo de apoyo escalonado	Este modelo preventivo, no segregador de apoyo escalonado tiene tres niveles: apoyo general, disponible para todos con adaptaciones sin diagnóstico formal; apoyo intensificado, con plan individual de aprendizaje y trabajo conjunto entre docentes, especialistas y familias; y apoyo especial, que requiere evaluación oficial y plan educativo individualizado, con acompañamiento de un equipo multidisciplinario y, si es necesario, un asistente escolar.	(Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2018; Eurydice, 2024)
	Dotación de materiales escolares	Se garantiza el acceso gratuito a materiales escolares en educación básica y secundaria superior. Al inicio del año escolar, el estudiantado recibe libros y útiles; los materiales reutilizables se devuelven al final del curso.	(Finlandia, 2025b; Finlex, 1998b)
	Políticas para la diversidad lingüística	En la educación básica, el estudiantado cuya lengua materna es el finés o el sueco aprenden obligatoriamente la otra lengua como segunda lengua. En zonas sami, la enseñanza debe realizarse principalmente en lengua sami. Para estudiantes migrantes, se ofrecen clases preparatorias en finés o sueco, apoyo en su lengua materna y acompañamiento pedagógico bilingüe.	(Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2025; Finlex, 1998b)
	Políticas para la digitalización	El Estado, junto a los municipios, garantiza infraestructura y acceso equitativo a dispositivos, priorizando el desarrollo del pensamiento crítico. Las escuelas tienen autonomía para integrar recursos digitales, el currículo nacional incluye competencias digitales desde la educación básica, como pensamiento computacional, alfabetización mediática y ciudadanía digital.	(Finlandia; 2023)
	Tiempo de trabajo y descanso	La jornada escolar es equilibrada, con clases de 45 minutos y descansos de 15. Comienza entre las 8:00 y 9:00 y finaliza entre las 13:00 y 15:00, según el grado, con un promedio de 4 a 6 clases diarias. Las escuelas tienen autonomía organizativa, pero deben garantizar los descansos para el bienestar estudiantil.	(Finlex, 1998a)

Dimensión	Política	Descripción	Referencias
Políticas educativas orientadas al bienestar estudiantil	Apoyo multidisciplinario	El equipo multidisciplinario incluye enfermeras, médicos, psicólogos, trabajadores sociales y orientadores. Según el currículo, todos tienen derecho a orientación estudiantil, en los últimos años de la educación básica pueden recibir orientación personalizada y un plan individual para sus estudios futuros.	(Finlex, 2013; Finlex, 2020)
	Comida escolar gratuita y equilibrada	El estudiantado, desde la educación preescolar hasta la secundaria superior, reciben diariamente un almuerzo gratuito, garantizado por ley como parte del derecho a la educación.	(Agencia Nacional de Educación de Finlandia, s.f.; Finlex, 1998b)
	Servicio de transporte	Quienes cursan la educación básica o preescolar tienen derecho al transporte escolar gratuito si el trayecto entre su casa y la institución educativa supera los cinco kilómetros o si, por su edad u otras circunstancias, el recorrido resulta demasiado difícil, exigente o peligroso.	(Finlex, 1998b)

Fuente: Elaboración propia con base en fuentes oficiales

"Una buena escuela para todos, no para algunos, es el valor central que impulsa la educación en Finlandia" (Aho et al., 2006, p. 2), lo que explica su compromiso con el acceso universal a experiencias de aprendizaje de calidad, apoyos adecuados y materiales gratuitos. El modelo de apoyo escalonado permite intervenciones tempranas ajustadas a las necesidades del estudiante, evitando la segregación y promoviendo la inclusión (Eurydice, 2023) Esta lógica se complementa con la provisión gratuita de libros y recursos, que reduce barreras para quienes provienen de contextos vulnerables (Finlex, 1998).

El bienestar estudiantil se concibe como condición para el aprendizaje y se garantiza mediante una jornada equilibrada con pausas regulares, así como servicios integrados de salud, alimentación, transporte y orientación, anclados en la visión del Estado de bienestar como garante de condiciones de igualdad (Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2018). La inclusión también se refleja en el respeto a la diversidad lingüística, permitiendo el aprendizaje en lengua materna y fomentando la integración intercultural (Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2025). Asimismo, la tecnología se incorpora como herramienta pedagógica crítica, orientada a fortalecer el pensamiento reflexivo y la gestión autónoma de la información (Finlandia, 2023).

En conjunto, estas políticas configuran una visión educativa profundamente humanista, inclusiva y estructuralmente equitativa. Finlandia demuestra que la calidad educativa no se logra únicamente mediante altos estándares académicos, sino a través de un compromiso sostenido con la equidad, el bienestar y el respeto a la diversidad.

4.2 Uruguay

Uruguay se destaca en América Latina por haber establecido tempranamente una educación pública, laica, gratuita y obligatoria desde la Reforma Vareliana (1876-1879), y por innovaciones más recientes como el Plan Ceibal creado en 2007 pionero en inclusión digital a gran escala (Hentschke, 2023; Molina et al., 2024).

El modelo educativo uruguayo se remonta a la Reforma Vareliana (1876-1879), impulsada por José Pedro Varela, quien consagró la gratuidad, obligatoriedad y laicidad de la enseñanza primaria mediante la *Ley de Educación Común* de 1877 (Ministerio de Educación y Cultura, 2014). En las décadas siguientes, el Estado amplió la cobertura, incluso en zonas rurales, reduciendo significativamente el analfabetismo. Tras el retorno a la democracia en 1985, se impulsó un proceso de modernización que se profundizó con la *Ley General de Educación Nº 18.437* (IMPO, 2008), orientada a garantizar equidad, inclusión, diversidad y calidad educativa. Actualmente, el sistema mantiene una estructura centralizada liderada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), responsable de coordinar los subsistemas educativos según dicha normativa (IMPO, 2008).

Uruguay orienta su sistema educativo bajo el principio de equidad, implementando políticas focalizadas para garantizar el derecho a la educación de las poblaciones más vulnerables. La *Ley General de Educación 18.437* (IMPO, 2008) establece esta obligación, la ANEP aplica criterios como el Índice de Contexto Sociocultural para asignar recursos adicionales a los centros educativos más desfavorecidos (ANEP, 2010)

Tabla 2. Políticas educativas de Uruguay

Dimensión	Política	Descripción	Referencias
Políticas educativas orientadas a apoyar el aprendizaje	Expansión de la educación obligatoria	Se establece la obligatoriedad de la educación preescolar a partir de 4 años. Aunque también los niños de 3 años pueden asistir a preescolar no es obligatoria. También se amplió al Educación Media Superior general o técnico.	(IMPO, 2008)
	Plan Ceibal	Distribuye computadoras y garantiza conectividad para estudiantes y docentes del sistema público. Actualmente, también promueve programas formativos como talleres de robótica, laboratorios Ceilab, espacios STEAM y ciudadanía digital desde edades tempranas.	(Molina, et al., 2024; IMPO, 2007)
	Programa de apoyo Maestros comunitarios	Se apoya a niños con dificultades de rendimiento, ausentismo o riesgo de deserción, trabajando en contraturno en la escuela y en los hogares, en coordinación con las familias para fortalecer su participación educativa.	(INEEd, 2023a)

Dimensión	Política	Descripción	Referencias
Políticas educativas orientadas a apoyar el aprendizaje	Escuelas de tiempo completo y extendido	Se implementan en educación inicial y primaria, principalmente en contextos vulnerables. Las de tiempo completo desarrollan jornadas de 7 horas y 30 minutos con una propuesta pedagógica integrada que incluye artes, deporte, tecnología, huertas, cocina saludable y proyectos comunitarios. Las de Tiempo Extendido tienen jornadas de 7 horas con bloques adicionales para apoyo en lengua y matemática, actividades artísticas, recreativas y uso de tecnologías (Ceibal).	(ANEP, 2023)
	Política de Segundas Lenguas	La Dirección de Políticas Lingüísticas de ANEP impulsa la enseñanza bilingüe con presencia de inglés en la mayoría del país y portugués en zonas de frontera; además otorga materiales didácticos específicos y certificación.	(DGEIP 2025b)
Políticas educativas orientadas al bienestar estudiantil	Programa de Alimentación Escolar y *Ley 19.140*	Se ofrece desayuno, almuerzo y merienda, todos los días del año lectivo y, durante las vacaciones, en escuelas seleccionadas de manera estratégica. El tipo de servicio (desayuno, almuerzo, merienda, cena o partida fija) se adapta a las necesidades de cada centro escolar. La *Ley 19.140* regula la oferta de alimentos saludables en centros educativos públicos y privados.	(DGEIP, 2025a; FAOLEX, 2013)
	Programa Nacional de Salud Bucal Escolar	Se brinda atención odontológica preventiva y curativa en escuelas públicas, con móviles y entrega de kits de higiene.	(Ministerio de Salud Pública, s.f.)
	Boleto Estudiantil Gratuito	Se garantiza la movilidad sin costo otorgando hasta 50 boletos mensuales gratuitos a estudiantes de secundaria pública para garantizar la asistencia a los centros educativos en todo el país.	(DGES, s.f.)
	Programa Compromiso Educativo	Se busca fomentar la culminación de la Educación Media Superior mediante talleres semanales dirigidos por universitarios que actúan como tutores. Incluye un acuerdo educativo entre estudiantes, adultos y la institución, donde se definen metas académicas y de asistencia y se otorgan becas mensuales a personas de bajos recursos o en riesgo de abandono escolar.	(Ministerio de Educación y Cultura, s.f.)

Fuente: Elaboración propia con base en fuentes oficiales

Entre las políticas de apoyo al aprendizaje destacan la universalización de la educación inicial, el Plan Ceibal, que democratizó el acceso a tecnología mediante dispositivos, conectividad y plataformas adaptativas (Molina et al., 2024), el programa Maestros Comunitarios, que ofrece acompañamiento pedagógico y socioemocional personalizado, reforzando la inclusión y el vínculo escuela-familia (INEEd, 2023b). A estas se suman las Escuelas de Tiempo Completo y Extendido, que amplían el tiempo pedagógico e incorporan actividades artísticas y deportivas, la política de Segundas Lenguas, que promueve la enseñanza del portugués en zonas fronterizas, reconociendo la diversidad lingüística local.

El sistema también incorpora políticas de bienestar que reconocen la dimensión social del aprendizaje. El Programa de Alimentación Escolar alivia cargas económicas familiares y garantiza nutrición adecuada; el Programa Nacional de Salud Bucal aborda una problemática concreta desde la prevención y la atención (Ministerio de Salud Pública, s.f.); el programa Compromiso Educativo combina becas, tutorías y acuerdos con las familias para favorecer la permanencia (Ministerio de Educación y Cultura, s.f.). En conjunto, estas acciones expresan una concepción de la educación como derecho social, donde la equidad guía la formulación de políticas pedagógicas, tecnológicas y sociales en favor de trayectorias escolares más justas y sostenidas.

Tabla 3. Matriz comparativa

Dimensión	Política	Convergencias	Divergencias
Políticas educativas orientadas al apoyo al aprendizaje	Expansión de la educación obligatoria	Ambos países ampliaron la obligatoriedad para incluir la educación preescolar y la secundaria superior.	Finlandia comienza la obligatoriedad a los 6 años; Uruguay desde los 4 años.
	Dotación de materiales escolares / Plan Ceibal	Ambos sistemas garantizan acceso gratuito a recursos de aprendizaje.	Finlandia ofrece libros y materiales físicos gratuitos; Uruguay se enfoca en la dotación de tecnología.
	Modelo de apoyo escalonado / Maestros comunitarios	Ambos ofrecen apoyos diferenciados para estudiantes en situación de rezago.	Finlandia aplica un modelo preventivo universal; Uruguay focaliza en contextos críticos.
	Tiempo de escolaridad	Ambos países implementan modalidades de tiempo pedagógico.	Finlandia organiza jornadas breves con descansos frecuentes; Uruguay extiende el horario escolar formal para trabajar talleres.
	Política lingüística	Ambos promueven la enseñanza de segundas lenguas desde primaria.	Finlandia reconoce el finés y sueco, lenguas como el sami y otras provenientes de migrantes; Uruguay implementa el portugués en zonas de frontera por la necesidad de la región fronteriza
	Digitalización	Ambos sistemas integran tecnología como recurso pedagógico.	Finlandia la incorpora de forma crítica y curricular; Uruguay apuesta por dotación universal y conectividad, además de programas de formación
Políticas educativas orientadas al bienestar estudiantil	Alimentación escolar	Ambos países ofrecen alimentación escolar gratuita y regular.	Finlandia lo considera parte del currículo; Uruguay lo regula y adapta según el centro y es más amplio.
	Salud y orientación	Ambos ofrecen servicios escolares de salud y orientación.	Finlandia cuenta con equipos multidisciplinarios estables; Uruguay opera con programas móviles y específicos.

Dimensión	Política	Convergencias	Divergencias
Políticas educativas orientadas al bienestar estudiantil	Transporte escolar	Ambos países ofrecen transporte gratuito para facilitar la asistencia.	Finlandia lo garantiza legalmente desde 5 km; en Uruguay se limita a estudiantes de secundaria pública.
	Apoyo a la permanencia	Ambos países implementan políticas para reducir el abandono escolar.	Finlandia lo aborda con orientación y apoyo personalizado; Uruguay con becas, compromisos y tutorías entre pares.

Fuente: Elaboración propia con base en fuentes oficiales

Los hallazgos muestran que aunque los contextos geográficos y sociohistóricos son distintos, ambos países desarrollaron políticas educativas dirigidas a estudiantes que comparten principios orientados a la equidad, la inclusión y el bienestar.

En Finlandia, las políticas educativas siguen una lógica universalista que garantiza el acceso equitativo a servicios educativos y sociales, mediante apoyos escalonados, provisión gratuita de materiales, alimentación, salud y transporte escolar, junto con una jornada equilibrada con pausas regulares. En contraste, Uruguay adopta un enfoque redistributivo que focaliza recursos en los contextos más desfavorecidos a través del Índice de Contexto Sociocultural, implementando políticas como el Plan Ceibal, el programa de Maestros Comunitarios, las Escuelas de Tiempo Completo y Tiempo Extendido, servicios complementarios como salud bucal, alimentación y transporte gratuito en secundaria.

Ambos modelos coinciden en comprender que la calidad educativa no puede reducirse al rendimiento académico, sino que requiere un enfoque sistémico que articule aprendizajes, bienestar, inclusión y participación. Mientras Finlandia organiza su jornada en torno al equilibrio físico y emocional, Uruguay apuesta por más tiempo en la escuela para asegurar igualdad de oportunidades. Estas diferencias reflejan sus respectivos modelos de Estado: universalismo en el caso finlandés y focalización redistributiva en el uruguayo.

Más allá de las convergencias y divergencias, se pueden identificar tres tendencias clave en las políticas educativas de Finlandia y Uruguay: La integración de políticas educativas con políticas sociales como alimentación, salud y transporte, la focalización en la equidad territorial y socioeconómica mediante apoyos diferenciados y el reconocimiento de la educación como un bien público y derecho social con participación activa del Estado como garante de las condiciones que hacen posible una educación de calidad.

5. Discusión

A partir del análisis comparativo entre Finlandia y Uruguay, esta fase identifica aprendizajes relevantes que dialogan con el enfoque de calidad educativa del Estado Plurinacional de Bolivia. Más que proponer una transferencia de modelos, se busca valorar la compatibilidad de ciertas experiencias con los cinco criterios que orientan su visión de calidad.

5.1 Educación con pertinencia y pluralidad

En Bolivia, el currículo se adapta por región, porque busca adecuar la educación a los contextos territoriales mediante la incorporación de contenidos culturales y lingüísticos propios. No obstante, esta medida se limita al plano curricular, mientras que la gestión educativa sigue siendo centralizada. En contraste, Finlandia promueve la pertinencia a través de una gobernanza descentralizada que permite a municipios y escuelas adaptar tanto el currículo como la gestión a sus realidades, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la conexión con el entorno.

Asimismo, Bolivia avanzó reconociendo constitucionalmente su carácter plurinacional, priorizó las lenguas y culturas indígenas en su política educativa. Sin embargo, persiste una brecha entre norma e implementación, especialmente en zonas urbanas donde las lenguas originarias enfrentan ciertas estigmatizaciones. La experiencia de Uruguay muestra que las políticas lingüísticas deben ser flexibles y contextualizadas, al implementar programas de inmersión en portugués en zonas de frontera, reconoce que la diversidad no solo se expresa en los pueblos originarios, sino también en dinámicas territoriales y migratorias.

5.2 Educación transformadora de la realidad

La educación transformadora es un criterio articulador que supone reconocer la diversidad, construir soluciones colectivas, promover la equidad y superar desigualdades. No se limita a transmitir contenidos, sino a formar sujetos críticos capaces de leer, interpretar y actuar sobre su realidad, mediada por múltiples factores, uno de ellos, la tecnología. Tendencia que Finlandia integra de manera pedagógica y curricular, mientras que Uruguay apuesta por su democratización con el Plan Ceibal. Ambas experiencias muestran que la tecnología, sin una intención pedagógica clara corre el riesgo de reforzar desigualdades o limitar el pensamiento crítico.

5.3 Educación integral y holística

Las políticas de bienestar estudiantil en ambos países evidencian una comprensión profunda de la educación como un proceso que abarca todas las dimensiones de la vida del estudiante. La provisión gratuita de alimentación, transporte, salud y orientación escolar demuestra que el aprendizaje solo es posible cuando se eliminan barreras estructurales que impiden participar en igualdad de condiciones.

Garantizar estos servicios no es un complemento, sino una condición fundamental para que ocurra el aprendizaje. No todos parten del mismo lugar: un niño con hambre o un adolescente con problemas emocionales difícilmente podrá concentrarse, participar o aprender. Estas políticas de atención integral materializan una visión de justicia educativa, donde el éxito no se mide solo por resultados, sino por la capacidad del sistema de sostener a quienes más lo necesitan. Priorizar el bienestar no es asistencialismo, sino una forma de redefinir el éxito como logro colectivo, donde el rendimiento es consecuencia, no condición.

En lugar de centrarse exclusivamente en pruebas estandarizadas, los gobiernos deberían preguntarse qué condiciones básicas no han garantizado. Apostar por el bienestar estudiantil es invertir en ciudadanía y prevenir la deserción o la alienación

pedagógica. En este marco, surge una pregunta necesaria: ¿estamos dispuestos a proyectar políticas sostenibles que prioricen a quienes se encuentran en etapas vitales como la infancia, adolescencia o juventud?

5.4 Educación con participación social comunitaria

Más allá de la participación en los modelos administrativos que adopte cada país (sea centralizado, como en Uruguay, o descentralizado, como en Finlandia), un aprendizaje clave relacionado con el criterio de participación social comunitaria es el reconocimiento del rol esencial que cumple la familia en el proceso formativo. Tanto el modelo de apoyo escalonado finlandés como los programas de Maestros Comunitarios y Compromiso Educativo en Uruguay, muestran que cuando las familias se involucran activamente, el acompañamiento pedagógico se vuelve más efectivo, sostenible y contextualizado.

En estos casos, la familia no es vista como un actor externo, sino como parte constitutiva de la comunidad educativa, y la comunidad, a su vez, como el marco vivo en el que la educación cobra sentido. Esta articulación fortalece la relación entre escuela y entorno, permitiendo que las decisiones pedagógicas respondan a necesidades reales y fomenten trayectorias más significativas para el estudiantado.

5.5 Educación inclusiva e igualitaria

La convergencia más significativa entre Finlandia y Uruguay radica en su compromiso de garantizar el acceso a la educación desde la primera infancia hasta la secundaria superior, reconociendo que ampliar la cobertura es clave para reducir desigualdades. Ambos países promueven la inclusión de estudiantes con discapacidad: en Finlandia, se integran en aulas comunes con apoyo especializado, mientras Uruguay focaliza recursos hacia poblaciones vulnerables, evitando prácticas segregadoras y fomentando cooperación, respeto y empatía.

La igualdad se construye mediante medidas diferenciadas que atienden la diversidad. La inclusión no es solo política, sino práctica cotidiana: asegurar que cada estudiante aprenda, participe y se desarrolle plenamente en un entorno que valore sus diferencias.

En síntesis, identificar, comparar y reflexionar a través del análisis de políticas educativas ofrece valiosos aprendizajes que se alinean con la concepción de calidad educativa que define Bolivia. Se reconoce que estas acciones concretas no deben interpretarse como fórmulas para replicar, sino como experiencias que hacen reflexionar críticamente sobre las formas de avanzar hacia una sociedad que apuesta por la mejora a través de la educación. El verdadero desafío consiste en traducir estos aprendizajes a los propios marcos políticos, culturales e institucionales, a través de espacios abiertos de diálogo y colaboración.

6. Conclusiones

El estudio comparativo entre Finlandia y Uruguay permitió identificar distintas formas de materializar una educación de calidad centrada en el bienestar, la inclusión y la equidad. A pesar de sus diferencias de contexto y gobernanza, ambos países coinciden en que el desarrollo integral del estudiante requiere condiciones materiales, emocionales y sociales que garanticen trayectorias educativas continuas. La equidad,

abordada desde un enfoque universalista en Finlandia y focalizado en Uruguay, se expresa en políticas concretas orientadas al aprendizaje y al bienestar, como la provisión de servicios de alimentación, salud, transporte y recursos escolares.

Ambas experiencias destacan la detección temprana de dificultades y la participación activa de la comunidad, así como la necesidad de consolidar la educación como política de Estado más allá de coyunturas partidarias. Este estudio, con enfoque cualitativo y centrado en estudiantes, reconoce como limitación no haber abordado otras categorías clave como docentes o familias, las cuales deberían incluirse en futuras investigaciones.

Finalmente, se asume que, tras una amplia reflexión y encuentro con otras realidades, Bolivia cuenta con un enfoque de calidad educativo sólido y amplio, que persigue el bien común, la justicia social y el respeto a la diversidad. Sin embargo, el desafío sigue siendo su implementación efectiva y sostenida. Las experiencias analizadas permitieron generar ideas para pensar cómo garantizar una educación pertinente, plural, transformadora, inclusiva, integral, holística y con participación social comunitaria, de acuerdo con los principios del Estado Plurinacional y el paradigma del Vivir Bien.

Bibliografía

Agencia Nacional de Educación de Finlandia. (2018). *La educación finlandesa en síntesis.* Helsinki. https://bit.ly/4o3QYR1

Agencia Nacional de Educación de Finlandia (2022). *PISA 2022*. https://okm.fi/en/pisa-2022-en

Agencia Nacional de Educación de Finlandia (2025). *Education and support for pupils with migrant and multilingual background.* https://go.oei.int/4yhtomb0

Agencia Nacional de Educación de Finlandia (s.f.). *School meals in Finland*. https://go.oei.int/flmoasfc

Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968.* Washington DC: World Bank. https://bit.ly/46UUExG

ANEP. (2010). *Metodología para la caracterización de contexto sociocultural.* https://bit.ly/479TeQZ

ANEP. (2023). *Situación de la educación en Uruguay 2023.* https://bit.ly/47cibLG

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Utilizando el análisis temático en psicología. *Investigación cualitativa en psicología, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Capella Riera, J. (2004). Políticas educativas. *Revista de educación*(25), 7-41. https://bit.ly/46NcKCZ

Céspedes Oropeza, E. (2020). Apuntes sobre la educación básica en Finlandia y los países nórdicos. En I. M. Romero, *Estado de bienestar en países nórdicos* (pp. 29-37). Secretaría de Relaciones Exteriores. https://bit.ly/4720ZaG

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (Sexta edición ed.). Routledge / Taylor & Francis Group.

De Puelles, M. (2017). *Política, legislación y educación.* Madrid: UNED.

DGEIP (2025a). *Finalidad del PAE*. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Montevideo, Uruguay. https://bit.ly/3WpIkQW

DGEIP (2025b).*Programas de segundas lenguas*. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Montevideo, Uruguay. https://bit.ly/3KVzmbz

DGES (sf). *Boletos gratuitos*. Dirección General de Educación Secundaria. Montevideo, Uruguay. https://bit.ly/4mO14Ew

Egido Gálvez, I., y Martinez-Usarralde, M. J. (2019). *La educación comparada, hoy.* Síntesis.

Estado Plurinacional de Bolivia. (7 de febrero de 2009). *Constitución Política del Estado.* Ministerio de Educación. https://bit.ly/437rKZR

Estado Plurinacional de Bolivia. (20 de diciembre de 2010). *Ley 070 de Educación "Avelino Siñani-Elizardo Perez".* Ministerio de Educaciión. https://sl1nk.com/m8RAl

Eurydice. (12 de mayo de 2024). *Educational support and guidance: Finland*. https://tinyurl.tools/804aa405

Eurydice. (27 de noviembre de 2023). *Finland: Organisation and governance*. https://go.oei.int/siccspsj

FAOLEX (2013). *Ley 19.140. Alimentación saludable en los centros de enseñanza. Normas para su promoción.* Poder Legislativo de Uruguay. https://faolex.fao.org/docs/pdf/uru154756.pdf

Finlandia. (2023). *Finland's policies for the digitalisation of education and training until 2027.* Ministry of Education and Culture, Finland. https://go.oei.int/dmwi4jz4

Finlandia. (2025a). *Pre-primary education*. Ministry of Education and Culture, Finland. https://okm.fi/en/pre-primary-education1

Finlandia. (2025b). *Financiación de la educación general*. Ministry of Education and Culture, Finland. https://okm.fi/en/financing-of-general-education

Finlex. (1998a). *Basic Education Decree 852/1998.* https://go.oei.int/vebq4r2y

Finlex. (1998b). *Basic Education Act (628/1998).* https://go.oei.int/rbpfygls

Finlex. (2013). *Act on pupil and student welfare (1287/2013).* https://go.oei.int/qf3vrwyj

Finlex. (2020). *Act on the Amendment of the Basic Education Act 1216/2020*. https://go.oei.int/z4d31gsn

Gutiérrez Martínez, E. (2024). El sistema formativo finlandés. Un análisis desde la teoría general de los sistemas sociales. *MAD, 51*, 166-183. https://go.oei.int/7rlivnlc

Halme, K. P., K. A., S. V., Viljamaa, K., Merisalo, M., & Lähteenmäki-Smith, K. (2014). *Finland as a knowledge economy 2.0: Lessons on policies and governance.* World Bank Publications. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0194-5

Hartmann, H. J., & Ivins, C. P. (14 de marzo de 2016). *Las innovaciones premiadas de Uruguay en protección social*. World Bank Blogs. https://go.oei.int/vjg30vq1

Hentschke, J. R. (2023). School reforms, culture wars, and national consolidation: Uruguay and Belgium, 1860s-1915. *Historia, 56*(1), 255-289. https://go.oei.int/wzdk4f6u

INEEd. (2023a). *Evaluación del Programa de Maestros Comunitarios.* https://go.oei.int/frlj3kw1.

INEEd. (2023b). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 1.* https://go.oei.int/vobagqvf

IMPO (2007). *Decreto 144/007*. Poder Ejecutivo de Uruguay. Centro de información oficial. Normativa y Avisos Legales del Uruguay. https://go.oei.int/ypfmjysq

IMPO (2008). *Ley General de Educación 18.437* (12 de diciembre de 2008). *P*oder Legislativo de Uruguay, https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Ipiña Melgar, E. (2013). Cien años de reformas educativas: 1910-2010. *Estudios bolivianos, 18*, 15-34. https://go.oei.int/m1mhe7rr

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2014). *II Foro Debate Internacional "Una mirada crítica y transformadora a la calidad educativa".* https://go.oei.int/itqnuauw

Ministerio de Educación y Cultura. (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay.* Tomo I: Pre primaria, primaria y media. https://go.oei.int/uee0ky9t

Ministerio de Educación y Cultura. (s.f.). *Compromiso educativo*. MEC. https://go.oei.int/6e0ccndt

Ministerio de Salud Pública. (s.f.). *Salud bucal. Gobierno de Uruguay.* MSP. https://go.oei.int/ylx63iuc

Molina, E., Cobo, C., Rovner, H., Novali, A., & Pineda, J. (2024). *Ceibal: Transformando la educación a través del uso inteligente de la tecnología.* Banco Mundial. https://go.oei.int/jpgid9us

Murillo, J., y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, *53*(1), 97-120. https://doi.org/10.35362/rie530559

Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa. (2024). *Desigualdad en el desempeño escolar en Bolivia: Factores condicionantes del rendimiento escolar en base a la prueba TERCE 2017*. https://opce.gob.bo/webopce/noticia/noticia_web/30

OCDE. (2024). *Education at a Glance 2024: Country note—Finland*. https://go.oei.int/3kwsutnn

ONU. (1948). *Organización de las Naciones Unidas*. Declaración Universal de los Derechos Humanos. https://go.oei.int/alk1dqyb

ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://go.oei.int/dgqpy7hq

Pohjanheimo, P. (2020). La educación en Finlandia en el marco de la sociedad de bienestar. En I. M. Romero, *Estado de bienestar en países nórdicos* (pp. 19-28). Secretaría de Relaciones Exteriores. https://go.oei.int/ealvy0cg

Rose, R. (2005). *Learning from comparative public policy: A practical guide*. Routledge. https://go.oei.int/rzioxvuv

Solana Boullon, E., & Miranda Delgado, R. (2019). Estado de bienestar en América Latina:hacia una tipología política.Análisis comparado entre Uruguay,México y Guatemala. *Cuadernos del CLAEH*(110), 253-272. https://doi.org/10.29192/claeh.38.2.11

Trucco, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina.* Políticas Sociales No. 200, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://go.oei.int/rzvnciq2

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos. Cumplir nuestros compromisos comunes. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa

UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* https://go.oei.int/6b0zj0fh

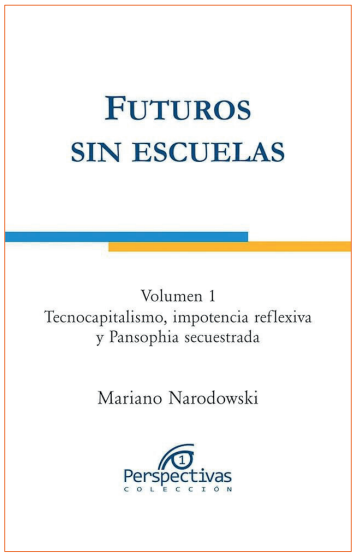
UNESCO. (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): reporte nacional de resultados; Uruguay. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380255

UNESCO. (2022). *Resultados de logros de aprendizaje y factores asociados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO. https://go.oei.int/cmsjfiew

Cómo citar en APA:

Aguilar Herrera, D. K. (2025). Análisis comparativo de políticas educativas dirigidasa estudiantes en Finlandia y Uruguay: aprendizajespara contribuir al diálogo sobre la calidad educativa en Bolivia. *Revista Iberoamericana de Educación, 99(1)*, 155-172. https://doi.org/10.35362/rie9916895

RECENSIONES
RECENÇÕES



Mariano Narodowski, *Futuros sin escuelas: Tecnocapitalismo, impotencia reflexiva y pansophia secuestrada*, Volumen 1. Puerta Abierta Editores, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2022 (primera edición).

La escuela es una institución constante e indiscutible: ni en nuestra imaginación podemos proyectar un futuro sin escuelas. A pesar de los cambios que atravesó la humanidad en los últimos siglos, la escuela y su forma de enseñar perduraron y se consolidaron como la única, y cuando no la única, la mejor, forma de reproducir la vida en sociedad. "Futuros sin escuelas: Tecnocapitalismo, impotencia reflexiva y Pansophia secuestrada", tal como su nombre lo indica, es un libro que pone en duda la hegemonía de la escuela como tecnología para la enseñanza y nos permite aventurarnos en posibles escenarios futuros para la educación.

El argumento principal es que la escuela tal como la conocemos y la heredamos de la Europa del siglo XVII no es la única tecnología para el acceso al conocimiento. Dentro de la vorágine del tecnocapitalismo -modelo social y económico predominante a nivel global, donde los cambios son rápidos, constantes y profundos- la tecnología escolar no puede quedar inafectada. Sumado a esto, en este contexto donde el acceso a la información es libre e inmediato, se pone en duda la asimetría sobre la cual se basa la escuela - un adulto (docente) ocupa el lugar de "él que sabe" frente a un niño (alumno) "que no sabe". A partir de esto, el autor sostiene que las burocracias estatales y académicas de la educación defienden su poder secuestrando al ideal pansófico ("todo el conocimiento a todos") y resguardando a la escuela como única vía para alcanzar dicho objetivo.

A partir de esta hipótesis, Narodowski plantea la desnaturalización de las instituciones escolares, entendiéndolas ya no como naturales e inherentes a la vida humana, sino como otro medio para un fin: la escuela es una más entre las sucesivas tecnologías de trasmisión del conocimiento a lo largo de la historia. Para entender esta desnaturalización se proponen tres pilares: el ingreso de la dinámica capitalista al mundo escolar; la globalización y el uso de datos estandarizados; y la aplicación de la tecnología digital para los procesos educacionales. Así, la coyuntura histórica y social se presta para cuestionar la asimetría docente-estudiante/adulto-niño sobre la cual se sostiene la instrucción simultánea como método de enseñanza predominante en las escuelas de casi todo el mundo.

La tecnología digital, al facilitar y liberar el acceso a la información, resquebraja el monopolio del saber que legitima a la institución escolar como productora del conocimiento. Para explicar esto, Narodowski contrapone las características de la escuela y las del tecnocapitalismo: la escuela tiene un tiempo lento, previsible, con lugares estáticos y cambios paulatinos, mientras que, por otro lado, la vorágine del tecnocapitalismo acelera los tiempos hasta la inmediatez. Así, en un contexto de cambios constantes

Revista Iberoamericana de Educación (2025),vol. 99 núm. 1, pp. 175-176] - OEI
https://doi.org/10.35362/rie9917138 - ISSN: 1022-6508 / ISSNe: 1681-5653
recibido / recebido: 06/10/2025; aceptado / aceite: 04/11/2025

y abruptos, lo tradicional pierde peso y el saber de los adultos ya no es algo certero y durable. En este escenario, los jóvenes tienen la posibilidad de adaptarse mejor a las nuevas y cambiantes circunstancias, y los docentes, antes poseedores del conocimiento, ahora pugnan por no ser simples mediadores entre la tecnología y los estudiantes.

Sin embargo, la fascinación por lo escolar sigue vigente, entendiendo a la escuela como proveedora de la Pansophia. Esta idealización no hace más que inhibir la adaptación de la educación a la actualidad tecnocapitalista, capturando la posibilidad de extensión del conocimiento a todos y limitando las transformaciones profundas que el presente digitalizado ofrece (y exige). Aquí se ofrece el concepto de impotencia reflexiva, la cual no nos permite pensar la producción de conocimiento por fuera de la institución escolar. Frente a esta impotencia reflexiva, el autor introduce el rol del "cazafantasmas" como aquel que se da cuenta de que los núcleos de poder buscan mantener el statu quo y que descubre (recuerda) que la tecnología escolar no es un fin en sí mismo. Una vez que el cazafantasmas se identifica como tal, busca entender las nuevas formas y dinámicas sociales para aprender cómo funcionan, y a partir de allí reflexionar y moldear nuestras prácticas.

A modo de cierre, el autor retoma la cita de Foucault con la que abre el libro, y plantea una posible heterotopía cuando se cierra la última escuela, dando lugar a un sistema educativo alternativo y adaptado al tecnocapitalismo.

En "Futuros sin escuelas", Narodowski ofrece un diagnóstico claro de cómo el tecnocapitalismo interfiere en la legitimación de la escuela como el medio primordial de transmisión del conocimiento. La lectura hace que el lector tome conciencia de cómo se entienden prácticas como inherentes a la naturaleza humana, cuando en realidad son una tecnología. Sumado a esto, a través del uso de términos y referencias a diversas áreas de estudio el autor realiza un análisis interdisciplinario, que brinda solidez al argumento y refuerza las ideas centrales.

Queda, sin embargo, un largo camino por recorrer en términos de investigación empírica y debate académico a fin de profundizar ciertos aspectos y evitar que queden formulados únicamente de manera metafórica. Por otro lado, al entender al tecnocapitalismo como marco indiscutible, sería apropiado tener en consideración los debates y cuestionamientos sociales, éticos o ambientales que éste genera y comprender hasta qué punto estos cambios son deseables.

Pensar el futuro de la educación sin escuelas se vuelve un interesante desafío. Mariano Narodowski nos ofrece un diagnóstico provocativo y fomenta una mirada diferente que invita a repensar la educación.

Valentina Gil Di Verniero

Uiversidad Torcuato Di Tella, Argentina

Cómo citar en APA:

Gil Di Verniero, V. (2025). Reseña del libro Futuros sin escuelas. Tecnocapitalismo, impotencia reflexiva y pansophia secuestrada. *Revista Iberoamericana de Educación*, *99*(1), 175-176. https://doi.org/10.35362/rie9917138