

Propuesta estratégica hacia 2030. Conocimiento estudiantil, flexibilidad curricular e innovación docente

*Strategic proposal towards 2030.
Student knowledge, curricular flexibility and teaching innovation*

*Proposta estratégica para 2030.
Conhecimento do aluno, flexibilidade curricular e inovação no
ensino*

Pablo Rivarola Padrós¹

Recibido: 20 de octubre de 2025

Aceptado: 3 de diciembre de 2025

Disponible: 13 de enero de 2026

Cómo citar este artículo:

Rivarola Padrós, P. (2026). Propuesta estratégica hacia 2030. Conocimiento estudiantil, flexibilidad curricular e innovación docente. *Rastros Rostros*, 28(1), 1-32.
doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2026.01.06>

Artículo de investigación. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2026.01.06>

¹ Universidad Siglo 21, Argentina.

Correo electrónico: pablorivarolap@gmail.com

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

Resumen

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

Palabras clave: Educación superior; Innovación educativa; Currículo; Formación por competencias; Política educativa.

Abstract

This article presents a strategic proposal towards 2030 for the Universidad Cooperativa de Colombia, aimed at strengthening its cooperative and multi-campus identity through the integration of student knowledge, curricular flexibility, and teaching innovation. Drawing on global trends in higher education—such as learning analytics, competency-based education, responsible use of artificial intelligence, micro-credentials, and student wellbeing—the paper outlines a roadmap that combines continuous student profiling, matrix-based curricular redesign, and academic staff development as key drivers of institutional transformation. The proposal highlights the role of faculty as learning experience designers, ethical mediators, and contemporary polymaths, while advocating for flexible, relevant, and equitable educational pathways. It concludes that cooperative identity can function as an adaptive advantage in addressing employability, territorial engagement, and social legitimacy challenges in higher education by 2030.

Keywords: Higher education; Educational innovation; Curriculum; Competency-based education; Educational policy.

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta estratégica para a Universidade Cooperativa da Colômbia para 2030, visando fortalecer sua identidade cooperativa e multicampi por meio da integração do conhecimento estudiantil, da flexibilidade curricular e da inovação no ensino. Com base em uma análise de tendências globais no ensino superior — como análise de aprendizagem, educação baseada em competências, uso responsável da inteligência artificial, microcredenciais e bem-estar estudiantil — propõe-se um roteiro que integra o perfilamento contínuo dos estudantes, a reformulação curricular matricial e o desenvolvimento docente como pilares da transformação institucional. A proposta enfatiza o papel do corpo docente como criadores de experiências de aprendizagem, mediadores éticos e polímatas, bem como a necessidade de construir trajetórias educacionais flexíveis, relevantes e equitativas. Por fim, argumenta-se que a identidade cooperativa pode se tornar uma vantagem adaptativa para enfrentar os desafios da universidade relacionados à empregabilidade, ao compromisso territorial e à legitimidade social até 2030.

Palavras-chave: Ensino superior; Inovação educacional; Currículo; Educação baseada em competências; Política educacional.

Introducción

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

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

Los informes internacionales recientes confirman que las universidades que logran conjugar identidad y adaptación sostienen mejor su legitimidad. La OECD en *Education at a Glance 2025* subraya que los sistemas que expanden acceso sin perder foco en calidad y equidad logran reducir brechas sociales (OECD, 2025a). En paralelo, *Trends Shaping Education 2025* destaca la necesidad de leer las señales de cambio demográfico, tecnológico y laboral a tiempo, antes de que las asimetrías se consoliden (OECD, 2025b). La UNESCO advierte que cerca de dos tercios de las instituciones de educación superior en el mundo ya cuentan con lineamientos para el uso de inteligencia artificial, indicador de que la IA ha dejado de ser novedad y se ha convertido en norma institucional (UNESCO, 2025a). Por su parte, el Banco Mundial ha señalado que América Latina enfrenta simultáneamente una expansión educativa

y un mercado laboral fragmentado, lo que obliga a las universidades a crear puentes más claros entre formación y trabajo digno, incluyendo emprendimientos sociales y cooperativos (Banco Mundial, 2025).

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

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

Como advierte el World Economic Forum (2024), las universidades que logren preparar a sus estudiantes para carreras múltiples, en ecosistemas de aprendizaje permanente, tendrán mayor capacidad de sostener pertinencia y legitimidad social. La International Association of Universities (IAU, 2024) refuerza esta visión al destacar que la transformación digital y la sostenibilidad no son agendas separadas, sino tramas interdependientes que deben atravesar misión, currículo y gestión institucional. Para la UCC, esto implica reconocer que el futuro no se inventa en abstracto: se construye desde las capacidades que ya posee —MiPrismaUCC, uExperience, Escuela para la Excelencia Educativa, Rizoma— y desde las alianzas que puede consolidar en el sistema nacional e internacional de educación superior.

La apuesta hacia 2030 es, entonces, ver desde los bordes sin perder el centro. Leer señales de cambio (demográficas, tecnológicas, sociales) y traducirlas en decisiones académicas; innovar con flexibilidad y rigor, manteniendo la identidad cooperativa como brújula. Dicho en términos de Cukier et al. (2021), la magia no está fuera del marco, sino dentro: en las restricciones deliberadas que convierten la creatividad en rigor y la exploración en acción sostenible. Esta introducción, por tanto, no describe

un estado actual, sino que abre un camino de futuro: un marco de prioridades y acciones que la UCC está en condiciones de asumir, aprendiendo de su experiencia y de instituciones que ya habitan los futuros que queremos alcanzar.

Caracterización de los estudiantes y rutas flexibles de formación

Caracterizar al estudiantado hoy no es “tomar una foto” al ingreso, sino sostener una práctica institucional continua que convierte la heterogeneidad real de nuestras cohortes en decisiones pedagógicas, de acompañamiento y de evaluación. La expansión del acceso convive con tensiones de finalización y equidad; por eso, pasar de promedios agregados a segmentaciones útiles es decisivo: la probabilidad de aprobación, deserción o rezago no se explica por un único rasgo, sino por combinaciones de condiciones (historial académico, empleo remunerado, responsabilidades de cuidado, brechas de lectoescritura y cuantitativas, acceso a tecnología, hábitos de estudio y patrones de interacción en el LMS). La literatura reciente es consistente: la analítica del aprendizaje agrega valor cuando se acopla a decisiones docentes concretas —diseño de actividades, retroalimentación, tutorías, ajustes de carga— y cuando mide no sólo productos, sino procesos (participación, iteraciones, estrategias de búsqueda y verificación) para orientar apoyos en el momento oportuno (Bergdahl, Bond, Sjöberg, Dougherty, & Oxley, 2024; Chen & Chen, 2025; LAK '25). Estas revisiones muestran que las instituciones con mejores resultados integran fuentes académicas, administrativas y de experiencia en tableros comprensibles y accionables para el profesorado, en lugar de limitarse a paneles descriptivos difíciles de interpretar en el aula.

La utilidad para el profesor es inmediata cuando la caracterización se traduce en tres decisiones pedagógicas: (1) en las primeras semanas, si un/a estudiante combina baja interacción en el LMS y rezagos en un diagnóstico de razonamiento cuantitativo, el sistema sugiere andamiajes (microtareas guiadas, prácticas espaciadas, rúbricas con ejemplos) y un contacto tutorial proactivo; (2) en cursos históricamente difíciles, los datos permiten identificar cuellos de botella (consignas ambiguas, cargas cognitivas desbalanceadas) y activar un rediseño instruccional con evaluaciones formativas frecuentes y retroalimentación breve y oportuna; (3) en trabajos colaborativos, los patrones de participación asimétrica alertan sobre riesgos socioemocionales y habilitan ajustes de roles, secuencias y criterios de coevaluación. Estudios institucionales recientes confirman que alertas académicas bien diseñadas y gestionadas por el profesorado pueden reducir retiros y mejorar calificaciones: en un análisis

cuasi-experimental a gran escala, cursar con docentes que emiten alertas se asoció con un 30 % menos de retiros y un +4 % de probabilidad de obtener nota $\geq C$, respecto de secciones equivalentes sin alertas (Oklahoma State University, 2021–2023; publicación en *Studies in Higher Education*). Más importante aún: las alertas efectivas son instructivas, no punitivas, y su tono importa para la recepción estudiantil.

Este uso instruccional de la información reconfigura el rol del profesor: de mero expositor a diseñador de experiencias y decisiones. Para ello necesita herramientas y soportes: a) tableros de curso que integren señales del LMS, evaluaciones y contexto (p. ej., ayudas financieras) con indicadores legibles; b) sistemas de alerta con flujos claros de derivación a tutorías, bienestar y apoyos; c) instrumentos de evaluación por competencias (rúbricas ancladas en desempeños observables, bancos de tareas auténticas, portafolios y microcredenciales) que evidencien progresos; d) orientaciones para el uso académico de IA (diseño de actividades que expliciten lo permitido, trazabilidad del proceso y verificación) respaldadas por marcos institucionales; e) desarrollo profesional y tiempos de trabajo para interpretar datos y rediseñar. Existen referencias sólidas para cada pieza: el *Horizon Report 2025* documenta prácticas y tecnologías docentes (analítica, evaluación auténtica asistida por IA, experiencias inmersivas) en uso real; QAA (Reino Unido) publicó en 2025 un marco y flujograma transnacional para integrar IA generativa en la evaluación de manera ética y equitativa; y en Australia, los *ACODE Benchmarks 2024* (Sankey et al., 2024) detallan estándares para política institucional, plataformas, formación docente y soporte en tecnología educativa.

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

Este andamiaje pedagógico se inserta en un entorno donde el uso estudiantil de IA generativa se ha vuelto masivo: en 2025, un estudio con representatividad en el Reino Unido reporta 92 % de uso y demandas crecientes de normas claras y formación; la evidencia sugiere que el estudiantado la usa sobre todo para entender conceptos, resumir y planificar su trabajo (no sólo para generar texto) (HEPI & Kortext, 2025). Lejos de “prohibir”, la respuesta docente responsable integra criterios de integridad, diseños que hacen visible el proceso (metadatos, bitácoras, autoexplicaciones) y evaluaciones orales o performativas en puntos críticos. Este enfoque, además, conversa con la flexibilización curricular: microcredenciales con estándares de calidad y reconocimiento de aprendizajes previos (RAP) permiten visibilizar logros parciales, apilarlos hacia títulos y adaptar itinerarios sin rebajar exigencias. En 2025, UNESCO IESALC avanzó hacia un marco regional de mínimos de calidad para microcredenciales en ALC, y en Europa se consolidan recomendaciones y modelos de madurez para su adopción y aseguramiento; ambos procesos ofrecen referentes operativos para alinear diseño, evaluación y reconocimiento.

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

La flexibilización no es un lema, sino una arquitectura de opciones que convierte la segmentación en trayectorias alcanzables y exigentes: módulos matriciales compartidos entre programas, microcredenciales con resultados de aprendizaje verificables y RAP con estándares; todo ello sostenido por gobernanza, herramientas y desarrollo profesoral. En la práctica, caracterizar y segmentar para decidir, diseñar con competencias y evidencias, y flexibilizar para que las decisiones se traduzcan en logros son partes de una misma estrategia: mejorar persistencia y aprendizaje, elevar la satisfacción y reducir brechas sin renunciar al rigor.

Diseño curricular con matricialidad y flexibilidad

Plantear un rediseño curricular con enfoque matricial implica pasar de un ensamblaje de planes aislados a una arquitectura académica que organiza áreas de conocimiento, competencias y experiencias de aprendizaje en una red conectada, capaz de absorber cambios del entorno y, a la vez, expresar con nitidez la identidad institucional. En el caso de la UCC, esta identidad está anclada en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (MECEC), que articula la pedagogía crítica con la evaluación por competencias, reconoce la interdisciplinariedad como condición del “Mundo de la vida” y demanda prácticas de enseñanza y evaluación que evidencien desempeños auténticos (Unigarro Gutiérrez, 2017). La matricialidad que proponemos no sustituye ese marco, sino que lo operativiza en la estructura: un entramado de competencias genéricas, disciplinares y distintivas de la UCC (cooperativismo, compromiso social, ética pública, pensamiento crítico), expresadas en trayectos interdisciplinarios, “materias sello” y experiencias integradoras a lo largo del currículum. De este modo, la matriz vincula tres ejes: (a) un núcleo común que garantiza alfabetizaciones y competencias transversales; (b) clusters interdisciplinarios que conectan programas afines y comparten asignaturas y resultados de aprendizaje; y (c) experiencias de “Signature Work” (proyectos integradores con problemas reales) que permiten demostrar transferencia y síntesis al final de cada tramo formativo. Esta lógica se reconoce en prácticas internacionales que han migrado la educación general hacia temas de indagación y competencias para facilitar cruces entre disciplinas y trayectos personalizados (University of Connecticut, 2025; UConn Senate GEOC, 2025).

El valor de la matriz se confirma cuando gobernanza y diseño se retroalimentan en tiempo real: el mapeo curricular I-D-D (introduce–desarrolla–demuestra) convierte los resultados de programa en un tablero de decisiones para equipos de profesores y departamentos, revelando brechas y redundancias y guiando un plan de evaluación por evidencias (rúbricas compartidas, portafolios y tareas “firma”); lejos de ser un trámite, es un espacio de deliberación académica que ordena secuencias, carga cognitiva y criterios comunes (University of Hawai’i at Mānoa, 2024; Colorado State University, 2024). En la misma línea, reformas recientes del “core” muestran que es posible escalar una matriz en contextos masivos: la University of Connecticut puso en marcha en agosto de 2025 su *Common Curriculum* con *Topics of Inquiry* y *Competencies*, tras migrar oferta, fijar reglas de transición y publicar guías para profesorado y asesoría, de modo que estudiantes nuevos y en curso naveguen el mismo marco con claridad (UConn Senate GEOC, 2025; University of Connecticut, 2025). En

acreditación, los E-Series de NECHE institucionalizan la trazabilidad pedagógica: el E-1-A documenta, por programa, resultados, evidencias y mejoras, publicados como evidencia de aprendizaje y mejora continua (NECHE, s. f.). Y en gobernanza multi-campus, la University of Minnesota abrió 2025 con una hoja de ruta de evaluación integral (HLC) y el proyecto *Core Curriculum 2025*, con comisión profesoral–estudiantil y cronograma público, ejemplo de coordinación sistémica (*systemness*) que mantiene estándares y facilita comparabilidad entre sedes (University of Minnesota, 2025a, 2025b).

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

Como caso aplicado especialmente pertinente para la UCC, la Universidad Siglo 21 (Argentina) opera desde hace años un modelo matricial que divide su oferta en áreas del saber (p. ej., Derecho, Administración, Marketing y Comunicación, Ingenierías, Educación, Política, Salud, Diseño, Criminología y Tecnología) y organiza el currículo en tipologías de materias: sello (comunes a todas las carreras), matriciales (inter y transdisciplinarias, con metodologías y materiales comunes) y programáticas (propias de cada titulación). Las materias sello —entre ellas Grupo y Liderazgo, Desarrollo Emprendedor, Práctica Solidaria e Idioma Extranjero— atraviesan todas las disciplinas y expresan las competencias institucionales y los diferenciales de la universidad; efectivamente figuran en planes de estudio de carreras disímiles (p. ej., Contador Público y Licenciatura en Administración), lo que confirma su transversalidad (Universidad Siglo 21, n.d.-a, n.d.-b, n.d.-c, n.d.-h, n.d.-i; Universidad Siglo 21, 2025). Las materias matriciales convocan profesores con formación interdisciplinaria y estudiantes de varias carreras a proyectos compartidos con criterios, materiales y

evaluaciones comunes, fortaleciendo la transferencia y la integración de saberes; la propia definición institucional subraya su carácter inter y transdisciplinar. Este diseño optimiza el cuerpo profesoral (docencia compartida, rúbricas comunes, repositorios y bancos de tareas), centraliza la planificación y agiliza la gestión (portal y reglamentos unificados), mientras perfila un profesorado con formación didáctica, vinculación con ecosistemas y foco en contextos reales, alineado con el tipo de rol que la UCC busca consolidar (Universidad Siglo 21, n.d.-d, n.d.-e, n.d.-f, n.d.-g, n.d.-j). En términos operativos, la literatura 2024–2025 sobre *timetabling* y programación académica muestra que, al compartir módulos entre programas y sedes, los modelos multiobjetivo reducen conflictos, mejoran el uso de aulas y equilibran cargas, condición habilitante para que la matriz escale sin erosionar la calidad (Diallo & Tudose, 2024; Davison, Kheiri, & Zografos, 2025). Así, el triángulo núcleo común–espacios matriciales–aseguramiento por evidencias vuelve el currículo más inteligible para el estudiantado, más gobernable para equipos académicos y más sostenible para la institución, con impactos esperados en persistencia, satisfacción y pertinencia social, tal como sugieren las trayectorias comparadas y el caso aplicado reseñado.

Fortalezas y oportunidades del cuerpo profesoral

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

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

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

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

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

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

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

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

La oportunidad de la UCC hacia 2030 no es menor: convertir al profesor en el principal vector de innovación y sostenibilidad de su identidad cooperativa. En la medida en que el cuerpo profesoral se reconozca como polímata —profundo en su disciplina, pero abierto, curioso, interdisciplinar y ético— la universidad podrá consolidar una

propuesta formativa capaz de responder a las demandas del presente y de anticipar futuros posibles.

La tabla siguiente sintetiza fortalezas UCC y oportunidades operativas en clave polímata, enlazando cada pieza con un entregable verificable y una métrica inicial de seguimiento:

Tabla 1. Fortalezas UCC y oportunidades operativas para un rol profesoral polímata

Fortaleza UCC	Oportunidad operativa	Producto/entregable	Métrica inicial
MECEC (diseño por competencias y evaluación por evidencias)	Convertir RA en tareas auténticas con rúbricas comparables multicampus	Banco institucional de tareas “firma” por módulo	≥1 tarea firma + rúbrica por módulo matricial
EEE (desarrollo profesoral)	Microcredenciales apilables (diseño, evaluación auténtica, alfabetizaciones múltiples, datos para la docencia, anticipación de futuros)	4 rutas con evidencias (portafolio)	≥50 % profesorado con ≥2 microcredenciales/año
Rizoma (comunidades de práctica)	Co-docencia y programas de curso comunes en módulos compartidos	Sílabos, calendarios y rúbricas comunes (v1)	N.º de módulos con co-docencia; variabilidad de resultados ↓
Centro de Monitoreo + uExperience/MiPrismaUCC	Tablero docente por curso (I–D–D, participación, alertas) con protocolos de acción	Tablero estándar + guía de intervención temprana	Cobertura del tablero (% cursos); tiempos de respuesta
Identidad cooperativa/multicampus	Mentorías invertidas y observación entre pares (docencia y tecnología)	Pares asignados + bitácoras de observación	≥2 observaciones/semestre/profesor; satisfacción profesoral
Propuesta estratégica 2025	Pacto de integridad y tecnología (sílabos) + guías de evaluación auténtica	Plantilla de sílabo con cláusulas de tecnología e integridad	% cursos con pacto explícito y trazabilidad de proceso

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

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

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

Desde esta arquitectura, la figura del profesor polímata que propone la UCC se vuelve tangible: un académico con amplitud formativa y curiosidad disciplinada, capaz de anticipar escenarios y de articular alfabetizaciones múltiples con el MECEC; un profesional que diseña cursos comparables y tareas auténticas en red multicampus, que usa datos del curso para decidir y que opera con un pacto explícito de integridad y tecnología. La alfabetización en futuros aporta herramientas para cultivar esa curiosidad con método —explorar señales, construir escenarios, ensayar decisiones—; EdEquityLab recuerda que la innovación debe traducirse en justicia educativa; TransformSchools ilustra cómo se sostienen comunidades docentes con productos y métricas; y las advertencias de Gates/Small Schools y Newark enseñan que el cambio sin desarrollo profesoral, sin gobernanza y sin continuidad, fracasa incluso con recursos. Con estas piezas, la UCC puede convertir sus fortalezas en ventajas adaptativas, hacer visible la autoría profesional del profesor y cumplir una promesa de valor académica y social diferencial hacia 2030.

Trayectoria educativa y narrativa institucional

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

Cuando las instituciones logran sostener ese relato de forma transversal, se convierte en un activo de fidelización y compromiso. La Universidad de Deusto ofrece un ejemplo claro: su identidad jesuita, centrada en la formación integral de la persona, se expresa de modo consistente desde la carta de admisión hasta los programas de aprendizaje-servicio y ceremonias de egreso; su *Memoria de Identidad y Misión* explicita que toda iniciativa académica y de vida universitaria debe portar ese sello, y lo convierte en prácticas visibles (itinerarios de compromiso social, voluntariado, proyectos con comunidades). Coherencia narrativa y prácticas alineadas refuerzan confianza y pertenencia. Por su parte, la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) muestra otro camino: su modelo digital descansa en una tutoría de referencia y un ecosistema virtual único donde cada interacción —académica, administrativa o de apoyo— mantiene el mismo tono y expectativas. El resultado no es solo “experiencia fluida”: es un andamiaje de acompañamiento continuo que da previsibilidad, facilita el *engagement* y, en la práctica, enseña a pedir ayuda oportunamente porque los canales son visibles y legítimos. Ambos casos iluminan un principio operativo: la narrativa

institucional debe ser transversal, reconocible y accionable en todos los puntos de contacto (Universidad de Deusto, s. f., 2024; UOC, s. f.).

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

A partir de allí, pertenencia, participación con propósito y conductas de búsqueda de ayuda se vuelven variables de gestión. Meta-análisis y revisiones recientes confirman que el *engagement* académico y social predice logros y persistencia, y que se construye combinando claridad curricular (expectativas y criterios), presencia y *feedback* docente oportunos, y entornos de apoyo visibles (servicios, pares, vida universitaria) (Li, Ding, & Wang, 2023). Además, el aprendizaje con compromiso comunitario (*community-engaged learning*) exhibe efectos positivos en resultados académicos, personales y de ciudadanía, anclando identidad y pertenencia en problemas reales del entorno (Guanlao, R., Pax, J., Wei, Y., & Zhang, W. 2025b). En paralelo, la evidencia sobre help-seeking (académico y de salud mental) muestra que pedir ayuda se favorece cuando la institución normaliza esa conducta —en sílabos, LMS y comunicaciones— y cuando los canales son rápidos, claros y amigables; en estudiantes de primera generación, reducir estigmas y mapear “rutas de ayuda” comprensibles es especialmente determinante (McCabe et al. 2024; Ruihua, Che Hassan, & Saharuddin, 2025). Estos hallazgos convergen en una implicación concreta: la narrativa debe autorizar y enseñar a pedir ayuda como parte del aprendizaje, mientras la analítica de curso dispara derivaciones proactivas y el profesorado transforma señales en decisiones pedagógicas (retroalimentación, ajustes de carga, tutorías). Prácticas públicas de *closing the loop* —“you said, we did”— refuerzan, además, la confianza en que la voz del estudiante tiene consecuencias operativas (Office for Students, 2025).

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

La red de apoyo gana potencia cuando se acopla con autorregulación del aprendizaje (SRL) y andamiajes concretos. Dos síntesis recientes son especialmente útiles: (i) una revisión/meta-análisis sobre SRL en educación continua identifica que la instrucción explícita, el modelado y la práctica guiada incrementan el uso de estrategias de planificación, monitoreo y control (Hemmler, Mödinger, & Mörtl, 2024), y (ii) un meta-análisis muestra que las rúbricas no solo mejoran rendimiento, sino también autorregulación y autoeficacia, al explicitar criterios y situar al estudiante como evaluador informado de su proceso (Panadero, Jonsson, Pinedo, & Fernández-Castilla, 2023). Traducido a práctica: cada curso debería ofrecer micro-guías de SRL (cómo planificar, monitorear y evaluar una tarea), rúbricas públicas con ejemplos anotados y bitácoras de proceso (qué decisiones tomó el estudiante y por qué), enlazadas a referentes (portafolios ejemplares, micro-videos de pares avanzados). Cuando red de apoyo institucional y alfabetización SRL caminan juntas, aumenta la probabilidad de pedir ayuda a tiempo y de sostener el esfuerzo.

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

académicos crea expectativas compartidas (qué es éxito, cómo se demuestra, cómo se pide ayuda) y mitiga ambivalencias donde la educación superior es una novedad.

Un cuarto eje es el vínculo permanente con el mundo laboral y el emprendimiento —en clave regional—, evitando la falsa dicotomía “universidad o trabajo”. La tendencia internacional es consolidar Work-Integrated Learning (WIL) como continuo curricular: prácticas, proyectos con empresas, retos de innovación, co-docencia con profesionales y doble tutoría (académica y de campo), con contratos de aprendizaje y rúbricas compartidas universidad–organización. Propuestas y guías recientes recomiendan marcos de calidad, resultados evaluables y métricas comparables (Ferns, Orrell, & Sibson, 2025; Higher Education Quality Council of Ontario [HEQCO], 2024). Estudios 2024–2025 asocian WIL con empleabilidad (confianza, redes, transición), con efectos mayores cuando está integrado al currículo y no relegado al “extra” (Jackson, 2025). España ofrece referentes: la Universidad de Deusto formaliza un Modelo Dual con aprendizaje en empresa desde etapas tempranas; informes coordinados por Fundación Bertelsmann, la Conferencia de Consejos Sociales y Mondragon Unibertsitatea describen la educación dual universitaria en 11 comunidades, el interés de 85 % de las universidades y altas tasas de empleo en modelos duales (Fundación Bertelsmann et al., 2024; Mondragon Unibertsitatea, 2025). En emprendimiento, el ecosistema Mondragon Team Academy (LEINN) trabaja *team-entrepreneurship* con laboratorios en red y creación de proyectos desde el día uno; reportes y notas recientes subrayan empleabilidad muy alta y una pedagogía de “aprender creando” (UNOSD, s. f.; SER Málaga, 2024). La lección no es copiar formatos, sino traducir principios a contexto: contrato formativo claro, evaluación por evidencias, doble tutoría, métricas compartidas y una narrativa que presenta el trabajo como extensión del aprendizaje.

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

con datos del mercado y entregar a estudiantes interfaces de auto-diagnóstico de empleabilidad, una práctica transferible a contextos presenciales e híbridos (Fitó & Pagés, 2023; UOC, 2024). En conjunto, se propone una táctica clara: anclar WIL y emprendimiento en el currículo con criterios; leer el mercado regional con datos; formalizar apoyos para transiciones; y evaluar resultados con indicadores compartidos.

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

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

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

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

tiempo. La narrativa, cuando es transversal y accionable, deja de ser un discurso para convertirse en trayectoria.

Prioridades estratégicas hacia 2030

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

1. Inteligencia institucional basada en datos

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

Para la UCC, el reto es avanzar de la analítica descriptiva hacia un modelo de ecosistema inteligente multicampus que vincule indicadores académicos (aprobación, participación, progresión) con datos de bienestar, empleo y entorno regional. Esto permitirá no solo prevenir riesgos de deserción, sino también anticipar itinerarios personalizados de microcredenciales y reconocer aprendizajes previos de manera

estructurada. La UNESCO IESALC (2025) recomienda justamente que América Latina transite hacia marcos regionales de credenciales apilables, garantizando calidad y trazabilidad. En este sentido, el futuro de la inteligencia institucional será híbrido: algoritmos responsables que detecten patrones y profesores/mentores que traduzcan esos hallazgos en acompañamiento humano.

2. Evaluación y bienestar como ejes de calidad

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

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

3. Formación por competencias y resiliencia

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

acompañamiento docente, redes de pares y metodologías de aprendizaje que conectan la teoría con problemas reales del entorno (Seminario Tikún, 2023).

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

4. Profesorado como polímatas del futuro

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

Experiencias recientes lo confirman. En Finlandia, la Universidad de Oulu ha impulsado programas de formación docente en competencias transversales que combinan pedagogía digital, liderazgo y colaboración interdisciplinaria (Oulu, 2024). En Israel, investigaciones muestran que la co-docencia incrementa aprendizaje y satisfacción si se planifica con roles claros y rúbricas comunes (Zach & Avugos, 2024). En la UOC, el profesorado se forma en competencias digitales críticas para integrar IA y analítica sin perder foco pedagógico (UOC, 2024). Para la UCC, la oportunidad es cultivar este perfil híbrido: profesores-polímatas que combinan profundidad disciplinar con amplitud de marcos, capaces de actuar como diseñadores de experiencias, mentores y referentes éticos.

5. Vínculo continuo con el mundo laboral y el emprendimiento

La quinta prioridad es consolidar un vínculo orgánico y permanente con el mundo del trabajo y del emprendimiento, en clave regional. El modelo de educación dual

universitaria en España ha demostrado tasas de empleabilidad superiores al 90 %, al combinar aprendizaje en la universidad y en la empresa desde etapas tempranas (Fundación Bertelsmann et al., 2024). En Alemania, el sistema dual mantiene una inserción laboral estable incluso en crisis económicas, precisamente porque conecta competencias con necesidades reales (Baethge & Wolter, 2015). En Canadá y Australia, la literatura sobre *Work-Integrated Learning (WIL)* muestra que la empleabilidad y el compromiso aumentan cuando las prácticas se integran curricularmente, con resultados evaluados por rúbricas conjuntas universidad–empresa (HEQCO, 2024; Ferns, Orrell, & Sibson, 2025).

Para la UCC, el desafío estratégico es doble: vincular a estudiantes con redes laborales regionales y, al mismo tiempo, fomentar emprendimientos cooperativos con impacto social. Ejemplos inspiradores ya existen en América Latina: Start-Up Chile ha incubado más de 2000 empresas de base tecnológica con alcance global; Mondragón Team Academy (LEINN) combina formación académica con creación de empresas en equipos, alcanzando tasas de empleabilidad cercanas al 97 % (SER Málaga, 2024). Hacia 2030, la UCC puede posicionarse como referente de aprendizaje laboral cooperativo, donde la universidad no solo prepara para el empleo, sino que habilita la creación de trabajo digno y sostenible en los territorios.

6. Identidad cooperativa como ventaja adaptativa

La sexta prioridad es afirmar la identidad cooperativa como diferencial estratégico en un mundo donde muchas universidades compiten solo por diferenciales tecnológicos. La UCC puede convertir su sello cooperativo en ventaja adaptativa, articulando equidad, cooperación y compromiso territorial. El caso de Mondragón Unibertsitatea en España es ilustrativo: su estructura cooperativa, vinculada a empresas y comunidades, asegura pertinencia y empleabilidad de egresados (Mondragon Unibertsitatea, 2025). En el Reino Unido, la Open University ha sostenido durante décadas una narrativa de acceso y justicia social que ha sido clave para su legitimidad y sostenibilidad (Tait, 2013). Un ejemplo en el caso de la Universidad Siglo 21 es el proyecto Séneca, una propuesta de ecosistemas de aprendizaje transformador que sustituye la lógica de transmisión de contenidos y los “silos” curriculares por una arquitectura inter y transdisciplinaria, abierta y cooperativa, donde universidad, sector público, sector privado y comunidad co-diseñan, investigan y ejecutan proyectos con impacto real alineados a los ODS. Su novedad reside en articular docencia, investigación y vinculación en un mismo flujo: los desafíos del territorio ingresan al aula como retos y proyectos; los prototipos y evidencias que emergen de hackathones y redes de apoyo

académico vuelven al currículo para profundizarse; y las decisiones institucionales se alimentan de resultados medibles. Este enfoque desarrolla “learnability” —la capacidad de aprender a aprender— y acelera procesos de upskilling y reskilling frente a un futuro laboral incierto, promoviendo pensamiento crítico aplicado y criterios éticos en contextos diversos. La gobernanza se sostiene en ciclos de priorización, acompañamiento y evaluación mediante networkings periódicos con codocentes, empresas y gobiernos, y se potencia con redes interuniversitarias internacionales (clases espejo, grupos de trabajo) que amplían el alcance y la calidad. En conjunto, Séneca convierte el aula en un nodo de un ecosistema vivo que aprende con su entorno y no solo sobre él, generando valor social, cultural y económico verificable y una experiencia educativa contemporánea, rigurosa y orientada a resultados.

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

Bibliografía

- Alkhaledi, N. G., Alabdulhai, S. A., Awaji, N. Y., Baker, O. G., Alyasin, A. M., Al Hnaidi, B. J., Alayed, A. S., & Ashour, Y. O. (2024). Utilizing competency-based education to evaluate the research skills of nursing students: A systematic review and meta-analysis. *Cureus*, 16(6), e62549. <https://doi.org/10.7759/cureus.62549>
- Arnold, K. E., & Pistilli, M. D. (2012). *Course Signals at Purdue: Using learning analytics to increase student success*. En Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics & Knowledge. ACM. <https://doi.org/10.1145/2330601.2330666>
- Banco Mundial. (2025, abril 23). *Latin America and Caribbean overview*. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/region/lac/overview>
- Baethge, M., & Wolter, A. (2015). The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education?. *Journal for Labour Market Research*, 48(2), 97–112. <https://doi.org/10.1007/s12651-015-0181-x>

- Bergdahl, N., Bond, M., Sjöberg, J., Dougherty, M., & Oxley, E. (2024). Unpacking student engagement in higher education learning analytics: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(63). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00493-y>
- Chen, F., & Chen, G. (2025). Learning analytics in inquiry-based learning: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10507-9>
- Colorado State University, Assessment. (2024, September 4). Align program learning experiences with the PLOs via a curriculum map. <https://assessment.colostate.edu/2024/09/04/align-program-learning-experiences-with-the-slos-curriculum-map/>
- Cukier, K., Mayer-Schönberger, V., & de Véricourt, F. (2021). *Framers: Human advantage in an age of technology and turmoil*. Dutton.
- Davison, M., Kheiri, A., & Zografos, K. G. (2025). Modelling and solving the university course time-tabling problem with hybrid teaching considerations. *Journal of Scheduling*, 28, 195–215. <https://doi.org/10.1007/s10951-024-00817-w>
- Diallo, F. P., & Tudose, C. (2024). *Optimizing the scheduling of teaching activities in a faculty*. *Applied Sciences*, 14(20), 9554. <https://doi.org/10.3390/app14209554>
- du Plooy, E., Casteleijn, D., & Franzsen, D. (2024). Personalized adaptive learning in higher education: A scoping review of key characteristics and impact on academic performance and engagement. *Heliyon*, 10(10), e39630. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39630>
- EdEquityLab. (s. f.). *About EdEquityLab*. <https://edequitylab.org/>
- EDUCAUSE. (2024a, octubre 23). *2025 EDUCAUSE Top 10 #3: Smoothing the student journey*. <https://er.educause.edu/articles/2024/10/2025-educause-top-10-3-smoothing-the-student-journey>
- EDUCAUSE. (2024b, octubre 23). *2025 EDUCAUSE Top 10: Restoring trust (incluye #9 Taming the Digital Jungle)*. <https://er.educause.edu/articles/2024/10/2025-educause-top-10-restoring-trust>
- EDUCAUSE. (2025). *2025 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and Learning Edition*. <https://library.educause.edu/resources/2025/5/2025-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>
- Epstein, D. (2019). *Range: Why generalists triumph in a specialized world*. Riverhead Books.
- European Commission. (2024). *A European approach to micro-credentials*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials>

- European University Association (EUA). (2025). *Assuring higher education's quality in the age of AI is no easy task*. <https://www.eua.eu/our-work/expert-voices/assuring-higher-educations-quality-in-the-age-of-ai-is-no-easy-task.html>
- Ferns, S. J., Zegwaard, K. E., Pretti, T. J., & Rowe, A. D. (2024). Defining and designing work-integrated learning curriculum. *Higher Education Research & Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2399072>
- Fitó, A., & Pagés, C. Universities and the Challenge of Employability: Leveraging Labor Market Data for Relevant Lifelong Education 2023 Ubiquity Proceedings, 3(1): 110-117. DOI: <https://doi.org/10.5334/uproc.76>
- Fundación Bertelsmann; Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas; MondragonUnibertsitatea. (2024). *Dual university education in Spain. State of affairs* (V. Climent-Ferrando, coord.). https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2025/04/An-overview-of-Dual-University-Education-in-Spain_V3.pdf
- Fundación Bertelsmann. (2025, 8 septiembre). Fundación Bertelsmann. <https://www.fundacionbertelsmann.org/>
- Gamage, K. A. A., & Dehideniya, S. C. P. (2025). *Unlocking career potential: How micro-credentials are revolutionising higher education and lifelong learning*. *Education Sciences*, 15(5), 525. <https://doi.org/10.3390/educsci15050525>
- González-González, A., & Arquero, J. L. (2023). Higher education, identity and social commitment: Lessons from Deusto. *Journal of Jesuit Education*, 12(3), 45–60.
- Guanlao, R., Pax, J., Wei, Y., & Zhang, W. (2025b). A meta-analysis of community engaged learning and thriving in higher education. *Frontiers In Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1525176>
- Marshak, D. (2010). Why Did the Gates Small-High-Schools Program Fail? (Opinion). *Education Week*. <https://www.edweek.org/policy-politics/opinion-why-did-the-gates-small-high-schools-program-fail/2010/02>
- Hemmler, Y. M., Mödinger, P., & Mörtl, K. (2024). Self-regulated learning strategies in continuing education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 34, 100497. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X24000381>

- Higher Education Policy Institute, & Kortext. (2025, February 26). *Student Generative AI Survey 2025* (HEPI Policy Note 61). HEPI. <https://www.hepi.ac.uk/reports/student-generative-ai-survey-2025/> HEPI
- Higher Education Quality Council of Ontario – An Agency of the Government of Ontario. (s. f.). <https://heqco.ca/>
- HEQCO – Higher Education Quality Council of Ontario. (2024). *A practical guide for work-integrated learning*. https://heqco.ca/wp-content/uploads/2024/11/HEQC001-WIL_Guide-Combined-ENG-FINAL.pdf
- Institute for Higher Education Policy. (2024). *How student experience and belonging interventions can support strong postsecondary outcomes*. <https://www.ihep.org/publication/student-experience-and-belonging-strong-outcomes/>
- International Association of Universities. (2024). *Digital transformation and higher education: Global report*. IAU.
- International Labour Organization. (2024). *Global employment trends for youth 2024*. https://www.ilo.org/sites/default/files/2024-09/GET_2024_EN%20web.pdf
- Jackson, D. (2025). Student engagement in WIL and graduate outcomes in business and management. *Journal of International Education in Business*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1472811725000023>
- Lester, M. (2016, February 1). What did Mark Zuckerberg learn in Newark? *Teachers College Columbia University*. <https://www.tc.columbia.edu/articles/2016/february/what-did-mark-zuckerberg-learn-in-newark/>
- Li, J., & Xue, E. (2023). Dynamic Interaction between Student Learning Behaviour and Learning Environment: Meta-Analysis of Student Engagement and Its Influencing Factors. *Behavioral Sciences*, 13(1), 59. <https://doi.org/10.3390/bs13010059>
- McCabe, M., Byrne, M., Gullifer, J., & Cornish, K. (2024). The relationship between university student help-seeking intentions and well-being outcomes. *Frontiers in Psychiatry*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1407689>
- Mondragon Unibertsitatea. (2025). *Presentation of the report on dual university training in Spain*. <https://www.mondragon.edu/en/-/presentacion-informe-formacion-dual-universitaria-espana>

NECHE (New England Commission of Higher Education). (n.d.). *E-Series forms: Making assessment more explicit*. <https://neche.org/assurance-of-learning/e-series/>

OECD. (2025a). *Education at a Glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en.html

OECD. (2025b). *Trends Shaping Education 2025*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/trends-shaping-education-2025>

Office for Students. (2025). *UK students make their voices heard in the National Student Survey 2025*. <https://www.officeforstudents.org.uk/news-blog-and-events/press-and-media/uk-students-make-their-voices-heard-in-the-national-student-survey-2025/>

Oklahoma State University (IRA). (2025, February 13). *Early warnings, lasting impact: How OSU's academic alerts support student success*. https://news.okstate.edu/articles/communications/2025/how_osus_academic_alerts_support_student_success.html

Oulu University. (2024). Teacher training for transversal competencies. University of Oulu Reports.

Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L., & Fernández-Castilla, B. (2023). Effects of rubrics on academic performance, self-regulated learning, and self-efficacy: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 35(4). <https://ernestopanadero.es/index.php/all-publications-by-topic/>

Piscitelli, A. (2023). *Polímatas: El perfil antidisciplinario del trabajador del futuro*. Fundación Santillana.

QAA. (2025). *Transnational perspectives on ethical uses of Generative AI in assessment (framework & flowchart)*. <https://www.qaa.ac.uk/membership/benefits-of-qaa-membership/collaborative-enhancement-projects/generative-ai/transnational-perspectives-on-ethical-uses-of-gen-ai-in-assessment>

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2025). *Advice and resources on Generative AI*. <https://www.qaa.ac.uk/sector-resources/generative-artificial-intelligence/qaa-advice-and-resources>

Renick, T. (2024). The power of predictive analytics at Georgia State. *Inside Higher Ed*.

Reuters. (2025, febrero 12). *Unemployment dips in Latin America in 2024, but inequality gap grows, ILO says*. <https://www.reuters.com/world/americas/unemployment-dips-latin-america-2024-inequality-gap-grows-ilo-says-2025-02-12/>

- Ruihua, L., Che Hassan, N., & Saharuddin, N. (2025). Understanding academic help-seeking among first-generation college students: A phenomenological approach. *Humanities & Social Sciences Communications*, 12, 283. <https://www.nature.com/articles/s41599-024-04165-0>
- Sankey, M., Marshall, S., McCarthy, S., Leichtweis, S., Selvaratnam, R., Adams, N., Joubert, L., & Ames, K. (2024). The ACODE Benchmarks for Technology Enhanced Learning, 2nd Edition. The Australasian Council on Open and Digital Education. Canberra, Australia. <https://acode.edu.au/wp-content/uploads/2024/01/ACODE-TEL-Benchmarks-2024-1.pdf>
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seminario Tikún. (2023). *Memorias del Seminario Tikún 2023*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- SER Málaga. (2024). Mondragon Unibertsitatea y TeamLabs inauguran su nuevo laboratorio en Málaga Tech Park. <https://cadenaser.com/andalucia/2024/11/07/mondragon-unibertsitatea-y-teamlabs-inauguran-su-nuevo-laboratorio-en-malaga-tech-park-ser-malaga/>
- Somuah, B. A., Akossah, J., Atinga, R. A., & Kaledzi, A. (2024). Antecedents of academic actual help-seeking behaviour among distance learners. *Frontiers in Psychology*, 15, 1453321. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1453321/full>
- St Peter's School. (s. f.). *Futures Literacy Lab (ES)*. <https://stpeters.es/es/category/comunidad/hub-de-conocimiento/futures-literacy-lab-es/>
- Swirsky, E., Wright, C. E., & Zhao, Z. (2024). *Sense of Belonging: Insights from the 2023 Diverse Learning Environments Survey*. American Council on Education. <https://www.acenet.edu/Documents/Sense-of-Belonging-DLE-Survey.pdf>
- Tait, A. (2013). *Distance and e-learning, social justice, and development: The relevance of capability approaches to the mission of open universities*. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4), 1–18. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i4.1526>
- TransformSchools. (s. f.). *About TransformSchools*. <https://www.transformschools.in/>
- UConn Senate, Common Curriculum Committee. (2025). *Common Curriculum for Leadership and Global Citizenship*. <https://commoncurriculum.senate.uconn.edu/>
- UNESCO IESALC. (2025, May 28). *Latin America and the Caribbean moves towards a regional framework with minimum standards for micro-credentials*. <https://www.iesalc.unesco.org/en/articles/latin-america-and-caribbean-moves-towards-regional-framework-minimum-standards-micro-credentials>

- UNESCO. (2025a, septiembre 2). *Two-thirds of higher education institutions have or are developing guidance for AI use*. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-survey-two-thirds-higher-education-institutions-have-or-are-developing-guidance-ai-use>
- Unigarro Gutiérrez, M. A. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/greylit.1833>
- Universidad de Deusto. (2024). *Memoria de identidad y misión*. <https://www.deusto.es/document/deusto/es/memoria-de-identidad-y-mision.pdf>
- Universidad de Deusto. (s. f.). *Misión e identidad*. <https://www.deusto.es/es/inicio/somos-deusto/la-universidad/mision-identidad>
- Universidad Siglo 21. (2025, June 9). *Desarrollo Emprendedor, una materia de Universidad Siglo 21 con herramientas claves para salir al mundo profesional*. <https://21.edu.ar/siglo-21-en-accion/desarrollo-emprendedor-una-materia-de-universidad-siglo-21-con-herramientas-claves-para-salir-al-mundo-profesional>
- Universidad Siglo 21. (n.d.-a). *Estructura Curricular | Reglamento Universidad Siglo 21*. <https://www.reglamento.21.edu.ar/estructura-curricular>
- Universidad Siglo 21. (n.d.-b). *4.2 Diseño curricular – Reglamento*. <https://contenidos.21.edu.ar/microsites/reglamento/index.php?put=4-2-diseno-curricular>
- Universidad Siglo 21. (n.d.-c). *Práctica Solidaria – La Nube*. <https://www.lanube.21.edu.ar/practica-solidaria>
- Universidad Siglo 21. (n.d.-d). *Modelo académico – Modelo Aplicado a Competencias (MAC)*. <https://21.edu.ar/modelo-academico>
- Universidad Siglo 21. (n.d.-e). *Carreras y programas – Áreas temáticas*. <https://21.edu.ar/carreras-y-programas>
- Universidad Siglo 21. (n.d.-f). *Centro de Emprendimiento e Innovación – Formación de formadores (docentes)*. <https://21.edu.ar/modelo-academico/centros-de-excelencia/emprendimiento-e-innovacion/docentes>
- Universidad Siglo 21. (n.d.-g). *Profesores – Comunidad (perfil docente)*. <https://21.edu.ar/profesores/comunidad>
- Universidad Siglo 21. (n.d.-h). *Contador Público – Plan de estudios*. <https://21.edu.ar/carreras-y-programas/contador-publico>

- Universidad Siglo 21. (n.d.-i). *Licenciatura en Administración – Plan de estudios* [PDF]. <https://contenidos.21.edu.ar/pdf/carreras/grado/lic-administracion.pdf>
- Universidad Siglo 21. (n.d.-j). *La Nube – Tipos de Materias (MEC, MIA, MIP, MAP)*. <https://www.lanube.21.edu.ar/tipos-de-materias>
- University of Connecticut. (2025, August 19). UConn launches its new Common Curriculum. *UConn Today*. <https://today.uconn.edu/2025/08/uconn-launches-its-new-common-curriculum/>
- University of Hawai'i at Mānoa, Assessment Office. (2024, March 4). *Curriculum mapping / curriculum matrix*. <https://manoa.hawaii.edu/assessment/resources/curriculum-mapping-curriculum-matrix/>
- University of Houston, Division of Student Affairs. (2025, abril 30). *Student engagement yields results: Data shows strong link between involvement and success*. <https://www.uh.edu/dsa/news/2025/student-engagement-yields-results-data-shows-strong-link-between-involvement-and-success.php>
- University of Minnesota, Office of the Executive Vice President and Provost. (2025a). *Twin Cities & Rochester 2025 Comprehensive Evaluation (HLC)*. <https://provost.umn.edu/academic-oversight/accreditation/twin-cities-rochester/2025-comprehensive-evaluation>
- University of Minnesota, Office of the Executive Vice President and Provost. (2025b). *Core Curriculum 2025 overview*. <https://provost.umn.edu/initiatives/core-curriculum-2025>
- UOC – Universitat Oberta de Catalunya. (2024, septiembre 23). *Career and Employment Services*. https://www.uoc.edu/estudiant/portal/guia_2024/en/serveis/professional/index.html
- UOC – Universitat Oberta de Catalunya. (s. f.). *Educational model: Student-centred, continual guidance*. <https://www.uoc.edu/portal/en/metodologia-online-qualitat/model-educatiu/index.html>
- Vargas, H., Arredondo, E., Heradio, R., & de la Torre, L. (2025). Standardizing course assessment in competency-based education: an experience report. *Frontiers in Education*, 10, 1579124. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1579124>
- Vicary, E., Kapadia, D., Bee, P., Bennion, M., & Brooks, H. (2024). *The impact of social support on university students living with mental illness: A systematic review and narrative synthesis*. Journal of Mental Health. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09638237.2024.2408237>

- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101425. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425>
- Wang, R., Mao, Z., & Gu, X. (2025). *The relationships between social support seeking, social media use, and psychological resilience among college students*. *Psychology Research and Behavior Management*, 18, 563–573. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S441030>
- World Economic Forum. (2024). *Future of jobs report 2024*. WEF.
- Young, A., Dawes, L., & Senadji, B. (2023). Using journey maps as a holistic, reflective approach to capture student engineering identity experiences. *European Journal Of Engineering Education*, 49(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2268023>
- Zach, S., & Avugos, S. (2024). Co-teaching in higher education: Implications for teaching, learning, engagement, and satisfaction. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1424101. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1424101>