La crisis de los modelos universitarios

ante la transformacion de las nuevas generaciones

Ricardo Lalangui Sarango, Andrés Arguello Pazmiño, Deyaneyra Suárez Molina, Bolívar Plúas Zambrano, Cesar Coronel Benítez & Alisson Barriga Lluguin

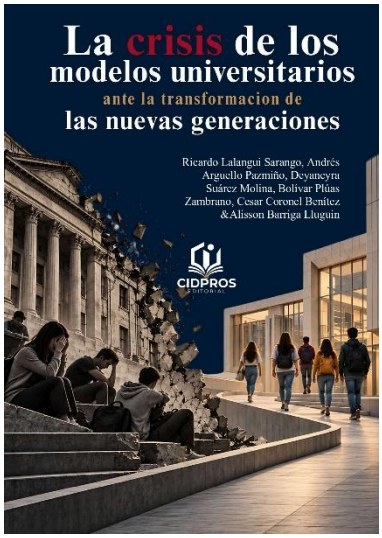
CIDPROS
EDITORIAL



La crisis de los modelos universitarios ante la transformación de las nuevas generaciones

Ricardo Geovanni Lalangui Sarango, Andrés Miguel Arguello Pazmiño, Deyaneyra Ninoska Suárez Molina, Bolívar David Plúas Zambrano, Cesar Javier Coronel Benítez & Alisson Nicole Barriga Lluguin

CIDPROS
EDITORIAL



Datos bibliográficos

ISBN	978-9907-848-20-5
Título del libro	La crisis de los modelos universitarios ante la transformación de las nuevas generaciones
Autores	Ricardo Geovanni Lalangui Sarango Andrés Miguel Arguello Pazmiño Deyaneyra Ninoska Suárez Molina Bolívar David Plúas Zambrano Cesar Javier Coronel Benítez Alisson Nicole Barriga Lluguin
Editorial	CIDPROS EDITORIAL
Materia	370 - Educación
Público objetivo	Profesional / académico
Año	2026
Número de edición	1
Tamaño	3.11 Mb
Soporte	Libro digital descargable
Formato	PDF (.pdf)
Idioma	Español
DOI	https://doi.org/10.70577/y4t4tf70

Hecho en Ecuador / Made in Ecuador

Dr. Ricardo Geovanni Lalangui Sarango, MSc.

Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE)
rilasdie33@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7614-5682
Machala, El Oro, Ecuador

Semblanza



Dr. Ricardo Geovanni Lalangui Sarango, docente investigador por 35 años, he sido partícipe de la formación de inumerables conglomerados de estudiantes de Educación Báisca Superior, bachillerato, pregrado y posgrado en distintas universidades nacionales y extranjeras, originario de Zamora Chinchipe, cuento con seis titulos de posgrado 5 nacionales y uno extranjero, dos titulos de pregrado: Licenciado y profesor en Ciencias de la Educación, mención Químico Biológicas, otrogado por la Universidad Nacional de Loja. Actualmente doctorante del Doctorado de Ciencias de la Educación ofertado por la Universidad de Santander de Mexico.

Actualmente formo parte de planta de docentes virtuales de la Universidad Bolivariana del Ecuador, institución líder en la formación profesionalizante en el contexto nacional e internacional; además, cumplo las funciones de Cordinador Académico virtual de Redeemed International Christian University (IRCU) del State of Florida que oferta formación de pregrado y posgrado en los países de habla hispana. Este desarrollo epistémico avala mi trayectoria: Director de investigación Educativa del LICJAM, docente de Ciencias Naturales, Biología, Anatomía, Química en Básica Superior y Bachillerato, a nivel universitario he impartido múltiples módulos relacionados con la didáctica, pedagógía, interdisciplinariedad, curriculo, filosofía, investigación, asesoría de tesis de pregrado y posgrado, tutor de artículos científicos, he cumplido las funciones de director de área, rector y vicerrector en unidades educativas, coordinador académico de pregrado y posgrado en universidades; además de facilitador de cursos del Ministerio de Educación. Autor y coautor de 2 libros, dos capítulos de libros y de más de 10 artículos científicos indexada a Latindex catálogo 2.0 y Scopus Q1, esto respalda la sólida producción intelectual orientada a forjar la transformación educativa.

Experticia académica ampliamente reconocida por Unidades Educativas, universidades nacionales e internacionales, participación en varios eventos científicos y académicos, relacionado con: Paradigmas, modelos, tipos y diseño de investigación de cuantitativa y cualitativa; Metodología para la enseñanza y aprendizaje cooperativa y colaborativa; Desarrollo de estruturas mentales congruentes con el desarrollo del pensamiento científico, crítico y creativo; Praxis pedagógica: Teoría de la equilibración de Jean Piaget, Teoría sociocultural de L.S. Vigotsky, Teoría del descubrimiento de Jerome Bruner, Teoría del aprendizaje por descubrimiento David Ausubel.

MSc. Andrés Miguel Arguello Pazmiño

Universidad de las Américas
andresmiguel.arguello@udla.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-3661-2925
Quito, Pichincha, Ecuador

Semblanza



Ing. Andrés Miguel Arguello Pazmiño, Magíster, profesional ecuatoriano comprometido con la formación académica, la investigación y la gestión ambiental, cuenta con una sólida trayectoria respaldada por una formación multidisciplinaria que integra conocimientos en ingeniería, salud pública, educación e innovación. Su perfil profesional se caracteriza por el enfoque en la sostenibilidad, la prevención de riesgos, la investigación científica y el fortalecimiento de procesos educativos orientados al desarrollo integral de la sociedad.

Es Ingeniero Ambiental en Prevención y Remediación por la Universidad de Las Américas (UDLA), formación que le ha permitido desarrollar competencias en gestión ambiental, evaluación de impactos, prevención de la contaminación y diseño de estrategias para la conservación de los recursos naturales. Complementa su preparación con el título de Magíster en Dirección de Operaciones y Seguridad Industrial, también otorgado por la Universidad de Las Américas, fortaleciendo sus capacidades para la gestión eficiente de procesos, la administración de riesgos laborales y la implementación de sistemas de seguridad y salud ocupacional en organizaciones públicas y privadas.

Su formación de cuarto nivel se amplía con el título de Magíster en Innovación en Educación por la Universidad de Las Américas, consolidando competencias en innovación pedagógica, transformación digital, diseño curricular y aplicación de metodologías activas para la educación superior.

A lo largo de su trayectoria académica y profesional ha participado en proyectos de investigación, actividades de divulgación científica y espacios de intercambio académico relacionados con la gestión ambiental, la calidad del agua, la sostenibilidad y la salud pública, contribuyendo a la generación de conocimiento y a la búsqueda de soluciones para problemáticas ambientales y sociales. Su formación interdisciplinaria le permite integrar enfoques científicos, tecnológicos y educativos para el diseño de propuestas innovadoras orientadas al desarrollo sostenible.

Su perfil evidencia un firme compromiso con la actualización profesional permanente, la investigación aplicada y la mejora continua, constituyéndose en un profesional con visión integral, preparado para liderar procesos de gestión ambiental, seguridad industrial e innovación educativa. Esta combinación de competencias fortalece su capacidad para impulsar proyectos de alto impacto, promover la sostenibilidad y contribuir al desarrollo científico, académico y social del Ecuador.

Lcda. Deyaneyra Ninoska Suárez Molina

Investigadora Independiente
deyaneyrasuarez75@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0003-3048-7518
Machala, El Oro, Ecuador

Semblanza



Deyaneyra Ninoska Suárez Molina es una profesional del ámbito educativo, con formación académica actualizada y orientada al cuidado, acompañamiento y desarrollo integral de los niños y niñas en la primera infancia. Su perfil destaca por sólidas bases en estimulación temprana, desarrollo psicomotriz y el diseño de experiencias lúdico-pedagógicas inclusivas fundamentadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Gracias a su reciente preparación, aporta una mirada fresca e innovadora enfocada en la creación de entornos seguros, afectivos y motivadores que responden a las exigencias de la educación infantil contemporánea.

En el ámbito académico, ha orientado su interés hacia el análisis de las necesidades en la primera infancia, la mediación pedagógica y el fortalecimiento del vinculo entre escuela y familias. Su perspectiva profesional se cimenta en la convicción de que los primeros años de vida son determinantes, por lo que promueve prácticas educativas basadas en el respeto, la empatía y la estimulación de la curiosidad natural del infante.

Como autora, Deyaneyra Ninoska Suárez Molina mantiene el compromiso de contribuir a la producción y divulgación mediante contenidos académicos fundamentados en la investigación y la reflexión profesional. Su participación en la presente obra representa una oportunidad para compartir conocimientos y aportes útiles para estudiantes, docentes, investigadores y profesionales interesados en la temática abordada. A través de esta publicación busca promover el intercambio de ideas y contribuir a la construcción colectiva del conocimiento, reconociendo la importancia de la actualización permanente y de la investigación para el desarrollo profesional y educativo.

Lcdo. Bolívar David Plúas Zambrano

Investigador Independiente
bolivar.pluas@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0003-8450-9794
Balzar, Guayas, Ecuador

Semblanza



Bolívar David Plúas Zambrano es un educador e investigador ecuatoriano nacido y criado en el cantón Balzar, provincia del Guayas, cuya vida ha estado profundamente marcada por una temprana y auténtica vocación hacia la docencia descubierta desde su infancia. Este entorno y su sensibilidad social fortalecieron su visión humanista de la educación como el instrumento principal al servicio del desarrollo equitativo y la transformación social de las comunidades. Desde temprana edad, desarrolló un firme compromiso con la enseñanza, lo que ha orientado su vida profesional hacia la justicia del aprendizaje y la equidad social.

Cuenta con una sólida formación académica: se formó inicialmente como profesional docente en el Instituto Superior Pedagógico "Leonidas García" de Guayaquil, y tras consolidar años de valiosa experiencia en las aulas, obtuvo su Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE). Posteriormente, continuó sus estudios de cuarto nivel y se encuentra en la actualidad a solo dos meses de culminar su Maestría en Psicopedagogía en la Escuela de Posgrado Newman del Perú, preparación internacional que complementa con la acreditación de suficiencia en el idioma inglés en nivel B1 por la Universidad de Cambridge. Esta rigurosa preparación académica refleja su constante búsqueda de la excelencia pedagógica, la internacionalización de su perfil y el dominio de herramientas científicas contemporáneas.

A lo largo de su destacada trayectoria de veinticinco años como docente de aula en el sistema educativo, ha promovido una enseñanza transparente, inclusiva y con un alto sentido ético, centrada siempre en la dignidad humana. Su ejercicio se respalda en una continua preparación para su carrera profesional a través de múltiples cursos nacionales y extranjeros, destacando un historial superior a las mil doscientas horas de capacitación continua aprobadas en la plataforma *MeCapacito*, dentro de las cuales se incluyen trescientas treinta horas específicas de formación y capacitación para directivos. Esta amplia experiencia en territorio e institucional le confiere un profundo entendimiento de la gestión escolar, respaldada además por el uso de herramientas tecnológicas avanzadas y una firma electrónica completamente actualizada para la gestión formal de procesos.

Su vocación científica y producción académica se evidencian en su participación como coautor de artículos indexados como “Evaluación formativa”

MSc. Cesar Javier Coronel Benítez

Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE)
cjavier91@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0004-8233-1002
Riobamba, Chimborazo, Ecuador

Semblanza



César Javier Coronel Benítez es un jurista ecuatoriano nacido el 27 de agosto de 1984, residente en la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo, cuya trayectoria está orientada a la defensa de los derechos humanos, la gestión de la ética pública y el desarrollo de las ciencias jurídicas. Es Abogado de los Tribunales y Juzgados de la República, Magíster en Derecho Deportivo por la Universidad Bolivariana del Ecuador, cuenta con un Executive MBA en Dirección Estratégica de Empresas otorgado en España y ostenta el título honorífico de Doctor Honoris Causa en Ciencias del Fútbol por su aporte al desarrollo formativo y científico del deporte. Además, posee certificaciones de competencia laboral en gestión administrativa y formación de formadores registradas ante el Ministerio del Trabajo, así como la calificación oficial como Operador del Sistema Nacional de Contratación Pública (SERCOP).

En el ámbito profesional e institucional, ejerce la Presidencia de la compañía MINABRADEC CIA. LTDA. (período 2024-2026), se desempeña como Comisionado Nacional de Derechos Humanos y está acreditado en el Registro Oficial de Mediadores del Consejo de la Judicatura. Como docente e investigador afiliado al Centro de Innovación y Desarrollo Profesional (CIDPROS), ha destacado por sus aportes académicos en revistas indexadas sobre la ejecución de sentencias constitucionales de derechos humanos, la responsabilidad legal laboral en el fútbol profesional y el análisis ético del impacto de la Inteligencia Artificial. Su labor combina una rigurosa solvencia técnica con una permanente vocación de servicio enfocada en la transparencia, el diálogo y la protección integral de los sectores vulnerables.

Su vocación humanista se fortalece desde la Presidencia de la Fundación Internacional de Acción y Estudios en Derechos Humanos, institución desde la cual promueve proyectos de formación, equidad y protección para los sectores más vulnerables.

Lcda. Alisson Nicole Barriga Lluguin

Investigadora Independiente
anbarriga@utpl.edu.ec
https://orcid.org/0009-0000-6840-7411
Riobamba, Chimborazo, Ecuador

Semblanza



Alisson Nicole Barriga Lluguin es una estudiante ecuatoriana nacida el 23 de abril de 2005 en la ciudad de Riobamba, cuya vocación se orienta a la enseñanza del idioma inglés, interés que desarrolló desde temprana edad gracias a la influencia de su padre. Actualmente cursa la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros en la Universidad Técnica Particular de Loja y complementa su formación con experiencia en la enseñanza del inglés a niños, además de mantener un interés constante por la investigación.

Se caracteriza por su empatía, responsabilidad y compromiso con el aprendizaje, buscando fortalecer continuamente sus habilidades para convertirse en una docente capaz de inspirar, investigar y contribuir al desarrollo educativo de sus estudiantes.

El contenido y las ideas expuestas en esta obra se encuentran protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y constituyen derechos exclusivos de su(s) autor(es).

Derechos de Autor © 2026

Este documento se publica bajo los términos y condiciones de la licencia:



Creative Commons Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Usted es libre de compartir y adaptar el material, siempre que otorgue el crédito correspondiente, no lo utilice con fines comerciales y distribuya sus contribuciones bajo la misma licencia.

Para ver una copia de esta licencia, visite: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es

Sinopsis

La universidad contemporánea enfrenta una transformación profunda impulsada por cambios generacionales, culturales, tecnológicos y profesionales que cuestionan la permanencia de modelos formativos tradicionales. Esta obra analiza cómo las nuevas generaciones modifican las expectativas sobre la experiencia universitaria, la relación con el conocimiento, la participación, la autonomía, el bienestar, la empleabilidad y la construcción de identidad. A partir de estas transformaciones, se examinan las limitaciones de currículos rígidos, metodologías centradas en la transmisión de contenidos y sistemas convencionales de evaluación que responden con dificultad a contextos sociales y laborales cada vez más dinámicos.

El libro aborda también la expansión de la cultura digital, el aprendizaje autónomo y colaborativo, la inteligencia artificial, la transformación del rol docente y las nuevas formas de producir, compartir y validar conocimiento. Asimismo, analiza la importancia de la pertenencia, la confianza institucional, el proyecto de vida y las expectativas profesionales en la experiencia de las nuevas generaciones.

Finalmente, se plantean principios para avanzar hacia una educación superior más flexible, abierta, inclusiva y centrada en el estudiante, capaz de integrar tecnología, innovación pedagógica, liderazgo institucional y rediseño curricular sin perder rigor académico. La obra propone comprender la crisis de los modelos universitarios no como un proceso de ruptura absoluta, sino como una oportunidad para redefinir el sentido, la función y el futuro de la universidad en sociedades sometidas a transformación permanente.

Palabras clave: educación superior; nuevas generaciones; transformación universitaria; innovación educativa; inteligencia artificial.

Synopsis

Contemporary universities are undergoing a profound transformation driven by generational, cultural, technological, and professional changes that challenge the continued relevance of traditional educational models. This book analyzes how new generations are reshaping expectations regarding the university experience, the relationship with knowledge, participation, autonomy, well-being, employability, and identity construction. In light of these transformations, it examines the limitations of rigid curricula, teaching methodologies centered on content transmission, and conventional assessment systems that struggle to respond to increasingly dynamic social and professional contexts.

The book also addresses the expansion of digital culture, autonomous and collaborative learning, artificial intelligence, the transformation of the teaching role, and new ways of producing, sharing, and validating knowledge. Likewise, it examines the importance of belonging, institutional trust, life projects, and professional expectations in the experiences of new generations.

Finally, the book proposes principles for moving toward a more flexible, open, inclusive, and student-centered model of higher education capable of integrating technology, pedagogical innovation, institutional leadership, and curriculum redesign without compromising academic rigor. The work approaches the crisis of university models not as a process of absolute rupture, but as an opportunity to redefine the meaning, role, and future of the university in societies undergoing continuous transformation.

Keywords: higher education; new generations; university transformation; educational innovation; artificial intelligence.

Índice de Contenido

Sinopsis.....11

Synopsis.....12

Introducción.....15

Capítulo 1. La universidad ante el cambio generacional y cultural 19

1.1 Transformaciones generacionales en las sociedades contemporáneas 20

1.2 Cambios culturales y nuevas formas de comprender la educación superior . 23

1.3 La universidad frente a la aceleración del cambio social 26

1.4 Diversidad generacional dentro de las comunidades universitarias 29

1.5 Transformación de valores, prioridades y estilos de vida estudiantiles 33

1.6 Cultura digital y reconfiguración de la vida universitaria 36

1.7 Desafíos institucionales ante las nuevas dinámicas generacionales 39

Capítulo 2. Nuevas generaciones y transformaciones de la experiencia universitaria .43

2.1 Características de las nuevas generaciones de estudiantes universitarios 44

2.2 Expectativas contemporáneas sobre la experiencia universitaria..... 47

2.3 Cambios en la relación entre estudiantes e instituciones de educación superior 51

2.4 Flexibilidad, personalización y nuevas demandas formativas 54

2.5 Participación estudiantil y transformación de la vida universitaria..... 57

2.6 Bienestar, pertenencia y experiencia integral del estudiante..... 60

2.7 Brechas entre las expectativas juveniles y las respuestas institucionales..... 63

Capítulo 3. Las nuevas formas de aprender, relacionarse y construir conocimiento ...67

3.1 Transformación de los procesos de aprendizaje en entornos digitales..... 68

3.2 Aprendizaje autónomo y nuevas formas de autorregulación académica..... 72

3.3 Construcción colaborativa del conocimiento en comunidades conectadas ... 75

3.4 Nuevas dinámicas de interacción entre docentes y estudiantes..... 79

3.5 Aprendizaje informal y expansión de los espacios educativos 82

3.6 Inteligencia artificial y transformación de las prácticas de aprendizaje..... 85

3.7 Nuevas formas de producir, compartir y validar conocimiento 88

Capítulo 4. Crisis de los modelos tradicionales de formación universitaria 92

4.1 Limitaciones del modelo universitario centrado en la transmisión de contenidos 93

4.2 Rigidez curricular frente a contextos sociales en transformación 95

4.3 Crisis de las metodologías tradicionales de enseñanza 99

4.4 Desajustes entre formación universitaria y nuevas demandas profesionales102

4.5 Cuestionamiento de los sistemas convencionales de evaluación 105

4.6 Transformación del rol docente ante nuevos perfiles estudiantiles.....109

4.7 Tensiones entre estructuras universitarias tradicionales e innovación educativa 112

Capítulo 5. Universidad, identidad y expectativas en las nuevas generaciones.....116

5.1 Construcción de la identidad estudiantil en contextos contemporáneos 117

5.2 Universidad y búsqueda de sentido personal y profesional 119

5.3 Expectativas laborales y redefinición del valor de la formación universitaria 122

5.4 Autonomía, participación y protagonismo de las nuevas generaciones.....126

5.5 Diversidad, inclusión y reconocimiento de nuevas identidades universitarias 129

5.6 Relación entre bienestar, proyecto de vida y trayectoria académica.....131

5.7 Confianza de las nuevas generaciones en la institución universitaria.....135

Capítulo 6. Hacia una nueva concepción de la educación superior 139

6.1 Principios para la transformación de los modelos universitarios 140

6.2 Universidades flexibles, abiertas y centradas en el estudiante.....143

6.3 Rediseño curricular para escenarios sociales y profesionales cambiantes ...146

6.4 Nuevos modelos pedagógicos para generaciones digitales.....149

6.5 Integración estratégica de tecnología e inteligencia artificial 152

6.6 Transformación institucional, liderazgo y cultura de innovación 155

6.7 Escenarios futuros para la universidad y la educación superior 158

Conclusión 162

Bibliografía 166

Introducción

La educación superior atraviesa un periodo de transformación marcado por cambios generacionales, culturales, tecnológicos y profesionales que cuestionan la vigencia de numerosos supuestos sobre los cuales se organizaron históricamente las universidades. Las nuevas generaciones ingresan a instituciones concebidas, en muchos casos, bajo modelos académicos estructurados para sociedades con ritmos de cambio más lentos, trayectorias profesionales relativamente previsibles y formas de acceso al conocimiento mucho más concentradas. Esta diferencia entre estructuras heredadas y contextos emergentes constituye uno de los principales desafíos de la universidad contemporánea.

Las transformaciones generacionales no deben comprenderse como una ruptura absoluta entre grupos de edad ni como la aparición de estudiantes completamente distintos a quienes los precedieron. Browne y Foss (2023) advierten precisamente sobre los riesgos de atribuir características homogéneas a la Generación Z. Sin embargo, existen cambios culturales relevantes relacionados con conectividad, circulación de información, formas de comunicación y expectativas educativas que influyen en la experiencia universitaria. Reconocer estas transformaciones permite analizar tendencias sin convertirlas en etiquetas rígidas que oculten la diversidad interna de las comunidades estudiantiles.

La universidad también ha perdido la exclusividad sobre el acceso al conocimiento especializado. Los estudiantes pueden consultar recursos digitales, participar en comunidades virtuales, acceder a materiales abiertos y utilizar sistemas inteligentes capaces de generar explicaciones, síntesis o recomendaciones. Esta expansión transforma la función educativa de la institución. Su valor ya no puede descansar únicamente en proporcionar información, sino en desarrollar capacidades para interpretarla, contrastarla, aplicarla y convertirla en conocimiento fundamentado. En este contexto, enseñar implica cada vez más orientar procesos intelectuales y menos administrar exclusivamente contenidos.

Las expectativas sobre la experiencia universitaria también se han ampliado. Tomlinson et al. (2023) muestran que los estudiantes llegan a la educación superior con expectativas relacionadas con enseñanza, apoyo, interacción y autonomía. A estas dimensiones se suman preocupaciones sobre flexibilidad, empleabilidad, bienestar, pertenencia y calidad de los servicios institucionales. La universidad es evaluada no solamente por sus programas académicos, sino también por la coherencia de sus procesos, la claridad de su comunicación y la capacidad para ofrecer experiencias formativas que mantengan relación con las condiciones reales de quienes estudian.

Esta transformación genera tensiones importantes para los modelos tradicionales de formación. Currículos rígidos, metodologías predominantemente expositivas, evaluaciones centradas en reproducción de contenidos y estructuras administrativas poco flexibles pueden resultar insuficientes frente a estudiantes que necesitan desarrollar autonomía, pensamiento crítico, capacidad de adaptación y competencias para escenarios profesionales cambiantes. Halabieh et al. (2022) plantean la necesidad de revisar problemas actuales de la educación superior desde las necesidades de estudiantes y sociedades, evitando asumir que las estructuras existentes continúan siendo adecuadas simplemente porque han funcionado durante periodos anteriores.

La digitalización profundiza estas tensiones, pero no constituye por sí misma una solución. Incorporar plataformas, dispositivos o herramientas digitales puede modernizar determinados procedimientos sin modificar sustancialmente el modelo educativo. Bygstad et al. (2022) muestran que la transformación digital de la educación superior implica cambios que alcanzan prácticas, espacios y estructuras. La cuestión central no es cuánta tecnología utiliza una universidad, sino de qué manera la integra dentro de objetivos pedagógicos, procesos institucionales y experiencias que aporten valor al aprendizaje.

La inteligencia artificial introduce un nivel adicional de complejidad. Sistemas capaces de generar textos, ofrecer retroalimentación, analizar datos o personalizar experiencias modifican algunas de las actividades tradicionalmente asociadas con estudiantes y docentes. Wang et al. (2024) muestran la amplitud de las aplicaciones educativas de estas tecnologías, mientras Khosravi et al. (2022) destacan la importancia de la transparencia y la explicabilidad. Su incorporación exige revisar prácticas de evaluación, criterios de autoría, responsabilidades académicas y competencias

necesarias para desenvolverse críticamente dentro de entornos crecientemente automatizados.

Paralelamente, las transformaciones del mercado laboral cuestionan la relación entre título universitario y trayectoria profesional. Las carreras continúan ofreciendo conocimientos disciplinares fundamentales, pero los estudiantes necesitan también capacidades para aprender de manera permanente, trabajar con otros, resolver problemas y adaptarse a funciones que pueden modificarse durante su vida profesional. Eimer y Bohndick (2023) permiten comprender la empleabilidad como una construcción multidimensional que supera la obtención inmediata de empleo. Esta perspectiva obliga a reconsiderar qué significa preparar universitariamente para un futuro que no puede anticiparse completamente.

La crisis de los modelos universitarios tampoco puede analizarse exclusivamente desde la dimensión académica. Identidad, pertenencia, confianza institucional y proyecto de vida intervienen en la manera en que los estudiantes interpretan su trayectoria. La universidad representa simultáneamente un espacio de formación, socialización, construcción personal y proyección profesional. Por ello, las estructuras que ignoran la diversidad de experiencias pueden producir distancias entre aquello que la institución ofrece y aquello que diferentes estudiantes necesitan para participar, aprender y sostener su recorrido educativo.

Este libro analiza estas transformaciones desde una perspectiva que evita tanto idealizar a las nuevas generaciones como defender acríticamente las estructuras tradicionales. La cuestión no consiste en determinar si todo lo anterior debe ser reemplazado, sino en identificar qué componentes continúan aportando valor y cuáles requieren modificación. Facer (2022) invita a imaginar futuros universitarios que no sean simples prolongaciones del presente, mientras Bayne y Ross (2024) permiten considerar múltiples escenarios posibles para la educación superior. Esta apertura resulta indispensable en momentos donde las decisiones actuales pueden definir estructuras que permanecerán durante décadas.

A partir de esta problemática, la obra examina inicialmente los cambios generacionales y culturales que atraviesan a la universidad; posteriormente analiza la transformación de la experiencia estudiantil y de las formas de aprender, relacionarse y construir conocimiento. Luego aborda la crisis de los modelos tradicionales de formación y las

nuevas configuraciones de identidad y expectativas universitarias. Finalmente, propone una reflexión sobre principios, estructuras, modelos pedagógicos, tecnología, liderazgo y escenarios futuros capaces de orientar una nueva concepción de la educación superior frente a sociedades y generaciones en permanente transformación.



Capítulo 1

La universidad ante el cambio generacional y cultural

Ricardo Geovanni Lalangui Sarango

1.1 Transformaciones generacionales en las sociedades contemporáneas

Las transformaciones generacionales contemporáneas están modificando la manera en que las personas interpretan la educación, el trabajo, la autoridad, la comunicación y las relaciones sociales. Estas variaciones no pueden explicarse únicamente por la edad, pues responden a experiencias históricas, tecnológicas y culturales compartidas que influyen en expectativas, comportamientos y formas de participación. En el ámbito universitario, estos cambios adquieren especial relevancia porque las nuevas cohortes llegan con referentes sociales distintos a los que dieron origen a muchas estructuras académicas todavía vigentes.

La denominada Generación Z ha crecido en contextos marcados por conectividad permanente, circulación acelerada de información y fuerte presencia de tecnologías digitales en la vida cotidiana. Esta experiencia influye en sus formas de comunicación, acceso al conocimiento y valoración de los espacios educativos. Browne y Foss (2023) señalan que la literatura sobre educación superior ha construido diferentes representaciones de esta generación, aunque advierten que no debe asumirse como un grupo homogéneo ni reducirse a un conjunto rígido de características.

La diversidad interna constituye precisamente uno de los elementos que deben considerarse al analizar el cambio generacional. Compartir un periodo histórico no implica presentar idénticas condiciones económicas, culturales o educativas. Las experiencias juveniles varían según territorio, acceso tecnológico, entorno familiar, trayectorias escolares y oportunidades sociales. Por ello, hablar de nuevas generaciones requiere evitar generalizaciones que transformen categorías analíticas en etiquetas. La universidad necesita comprender tendencias generacionales sin desconocer las diferencias existentes dentro de cada cohorte estudiantil.

Collantes y Jerkovic (2024) plantean que la presencia de la Generación Z en la educación superior introduce desafíos vinculados con nuevas expectativas, modos de interacción y formas de relacionarse con el aprendizaje. Esta población ha desarrollado buena parte de sus prácticas comunicativas en entornos digitales y suele acceder a múltiples fuentes de información de manera inmediata. Sin embargo, disponer de tecnologías no implica necesariamente poseer competencias académicas avanzadas para seleccionar, contrastar y utilizar críticamente la información disponible.

Las transformaciones generacionales también se expresan en una relación diferente con el conocimiento. La universidad dejó de constituir el espacio exclusivo desde el cual los estudiantes pueden acceder a información especializada. Plataformas digitales, contenidos audiovisuales, comunidades virtuales y recursos abiertos amplían las posibilidades de aprendizaje fuera del aula. Esta modificación cambia el significado de la enseñanza universitaria, porque la función docente ya no puede sustentarse únicamente en transmitir contenidos que los estudiantes pueden localizar mediante múltiples canales.

En este escenario, aprender adquiere características más flexibles y diversificadas. Sánchez (2022) encontró preferencias de aprendizaje específicas entre estudiantes universitarios pertenecientes a la Generación Z, lo que evidencia la necesidad de considerar nuevas formas de aproximación a los contenidos y experiencias educativas. Estas preferencias no determinan por sí mismas la calidad del aprendizaje, pero permiten observar que las estrategias exclusivamente expositivas pueden resultar insuficientes cuando se aplican de manera uniforme a poblaciones estudiantiles con prácticas culturales y comunicativas diferentes.

El cambio generacional también afecta la relación con el tiempo. La disponibilidad inmediata de información y servicios digitales ha contribuido a consolidar expectativas de rapidez, actualización constante y acceso flexible. En educación superior, estas expectativas pueden entrar en tensión con estructuras administrativas, curriculares y pedagógicas diseñadas para ritmos institucionales más estables. La diferencia entre ambas temporalidades no implica que la universidad deba responder de forma instantánea a todas las demandas, pero sí obliga a revisar procedimientos cuya rigidez ya no encuentra una justificación académica clara.

Otro aspecto relevante es la transformación de las formas de participación. Las nuevas generaciones se relacionan con instituciones, comunidades y causas sociales mediante dinámicas que combinan espacios presenciales y digitales. Esto altera la manera en que se construyen vínculos, pertenencias y formas de expresión colectiva. En la universidad, la participación estudiantil puede extenderse más allá de los organismos tradicionales de representación, incorporando redes informales, plataformas digitales y comunidades temáticas que influyen en la experiencia académica y en la percepción de la institución.

Las expectativas hacia la autoridad también han experimentado modificaciones. En contextos educativos contemporáneos, el reconocimiento docente depende cada vez menos de una posición jerárquica asumida como incuestionable y más de la capacidad para orientar, argumentar, acompañar y demostrar dominio del conocimiento. Browne y Foss (2023) muestran que los discursos sobre estudiantes de nuevas generaciones suelen destacar cambios en su relación con la enseñanza y con las instituciones. Estas variaciones obligan a distinguir entre autoridad académica, legitimidad profesional y prácticas autoritarias.

A la vez, las nuevas generaciones construyen sus proyectos personales en sociedades caracterizadas por incertidumbre económica, cambios tecnológicos y transformación constante de las profesiones. Esta realidad modifica la forma en que valoran una carrera universitaria y proyectan su futuro. La educación superior sigue representando una vía relevante de formación, pero su significado puede estar menos asociado con trayectorias laborales lineales y más con la adquisición de capacidades transferibles, adaptación profesional y posibilidad de continuar aprendiendo durante diferentes etapas de la vida.

Collantes y Jerkovic (2024) sostienen que las instituciones de educación superior enfrentan el reto de responder a estudiantes cuyas experiencias culturales difieren de aquellas que caracterizaron a generaciones anteriores. Esta adaptación no supone abandonar las exigencias académicas ni transformar la universidad según cada tendencia generacional. Implica reconocer cambios sociales que afectan la experiencia educativa y determinar qué componentes institucionales siguen cumpliendo una función formativa y cuáles requieren ser revisados para mantener su pertinencia.

La transformación generacional, por tanto, no debe interpretarse como una sustitución automática de una generación por otra, sino como un proceso de convivencia entre grupos que poseen trayectorias, referencias y prácticas diferentes. Docentes, estudiantes, autoridades y personal universitario pertenecen a distintas cohortes y comparten los mismos espacios institucionales. Esta coexistencia puede producir tensiones, pero también posibilidades de intercambio. La capacidad universitaria para gestionar estas diferencias será relevante para construir comunidades académicas capaces de combinar experiencia acumulada con nuevas formas de comprender el mundo.

Comprender estas transformaciones permite situar a la universidad dentro de un cambio cultural más amplio. Las nuevas generaciones no llegan a instituciones aisladas de la sociedad, sino a espacios atravesados por las mismas modificaciones que afectan el trabajo, la comunicación, la identidad y las relaciones humanas. El desafío inicial consiste, entonces, en reconocer que el cambio generacional forma parte de una transformación cultural profunda, cuestión que conduce a examinar cómo están cambiando las formas de comprender la propia educación superior.

1.2 Cambios culturales y nuevas formas de comprender la educación superior

Los cambios culturales contemporáneos han modificado la manera en que la educación superior es interpretada por estudiantes, familias y sociedades. La universidad ya no se concibe únicamente como un espacio de transmisión especializada del conocimiento ni como una etapa lineal previa al ingreso laboral. Para muchas personas, representa también un entorno de construcción identitaria, participación social, adquisición de autonomía y desarrollo de capacidades adaptativas. Esta ampliación de significados obliga a reconsiderar qué se espera de la experiencia universitaria y qué funciones continúan siendo centrales en contextos marcados por transformaciones sociales aceleradas.

Uno de los cambios más visibles se relaciona con la manera en que los estudiantes entienden su posición dentro de la institución. Reynolds (2022) muestra que, en sistemas universitarios atravesados por procesos de mercantilización, pueden coexistir identidades de estudiante, consumidor e inversor. Esta multiplicidad modifica la relación con la universidad, especialmente cuando el costo de los estudios incrementa las expectativas sobre calidad, utilidad y retorno de la formación. El valor de la experiencia universitaria comienza así a ser evaluado no solo desde parámetros académicos, sino también desde percepciones personales y económicas.

Esta transformación introduce tensiones importantes. Concebir al estudiante exclusivamente como consumidor puede reducir la educación a una relación de intercambio y debilitar su dimensión formativa. Sin embargo, ignorar las expectativas de quienes invierten tiempo, recursos y esfuerzo en una carrera también resulta problemático. La universidad contemporánea debe equilibrar ambas dimensiones: preservar el rigor intelectual y, al mismo tiempo, responder con transparencia a demandas relacionadas con calidad, pertinencia, acompañamiento y oportunidades de

desarrollo. La dificultad reside en evitar que la satisfacción inmediata sustituya objetivos educativos de mayor alcance.

Bunn et al. (2022) analizan cómo la mercantilización de la universidad puede influir en la subjetividad estudiantil y en la manera en que las personas comprenden su propia participación en la educación superior. Desde esta perspectiva, las estructuras institucionales no solo organizan programas, evaluaciones o servicios, sino que también contribuyen a configurar determinados modos de actuar y comprender el aprendizaje. Cuando predominan lógicas excesivamente instrumentales, existe el riesgo de que la formación sea valorada principalmente por resultados cuantificables, desplazando dimensiones como reflexión, participación, autonomía y construcción intelectual.

La cultura contemporánea también ha fortalecido la demanda de experiencias más personalizadas. Los estudiantes llegan a la universidad con trayectorias educativas, laborales, familiares y digitales cada vez más diversas. Esta heterogeneidad cuestiona la idea de un estudiante universitario uniforme y disponible exclusivamente para las actividades académicas. Tilley (2025) destaca la importancia de comprender las experiencias de estudiantes no tradicionales desde sus propias narrativas e identidades. Reconocer esta pluralidad no significa disminuir estándares, sino revisar estructuras que fueron diseñadas para perfiles estudiantiles menos diversos.

Tabla 1
Cambios culturales y nuevas comprensiones de la educación superior

Dimensión cultural	Concepción universitaria tradicional	Comprensión emergente	Implicación institucional
Relación con la institución	Pertenencia principalmente académica	Relación académica, personal, económica y social	Mayor transparencia y acompañamiento
Identidad estudiantil	Perfil relativamente homogéneo	Trayectorias e identidades diversas	Políticas sensibles a distintos recorridos
Valor de la formación	Obtención del título y conocimiento disciplinar	Desarrollo integral, empleabilidad y crecimiento personal	Formación más articulada con múltiples expectativas
Participación	Rol principalmente receptor	Mayor agencia y participación en la experiencia educativa	Espacios de diálogo y corresponsabilidad
Organización del aprendizaje	Trayectorias relativamente rígidas	Demanda de mayor flexibilidad	Revisión de tiempos, modalidades y estructuras

Nota. La tabla sintetiza cambios culturales que modifican las expectativas sobre la educación superior y sus implicaciones para la organización universitaria.

La diversidad de trayectorias también modifica el significado de pertenecer a una comunidad universitaria. Permanecer en una institución ya no depende únicamente de asistir a clases y cumplir requisitos curriculares. La experiencia se construye mediante vínculos, reconocimiento, posibilidades de participación y compatibilidad entre la vida académica y otras responsabilidades. Esta perspectiva amplía la comprensión de la universidad como espacio social y cultural, donde el desarrollo intelectual se relaciona con condiciones que permiten a las personas reconocerse como participantes legítimos de la comunidad académica.

Otro cambio cultural se observa en la valoración de la autonomía. Las nuevas generaciones suelen desenvolverse en entornos donde seleccionan contenidos, gestionan múltiples fuentes de información y toman decisiones de manera continua. Cuando ingresan a instituciones con estructuras altamente verticales, pueden percibir una distancia entre sus prácticas cotidianas y las formas tradicionales de organización universitaria. Bunn et al. (2022) permiten comprender esta tensión al mostrar que la agencia estudiantil puede verse condicionada por determinadas estructuras institucionales. Una universidad renovada debe ofrecer autonomía acompañada, no abandono ni control excesivo.

También ha cambiado la relación entre identidad personal y trayectoria académica. Tilley (2025) plantea que las narrativas individuales permiten comprender experiencias universitarias que las categorías administrativas tradicionales no siempre alcanzan a representar. El estudiante no ingresa a la universidad desprovisto de historia, responsabilidades o expectativas; lleva consigo experiencias que condicionan su manera de interpretar el aprendizaje y de proyectarse profesionalmente. Incorporar esta mirada permite comprender por qué las mismas estructuras pueden ser experimentadas de formas muy distintas por personas pertenecientes a una misma institución.

Estas transformaciones culturales están desplazando la pregunta desde qué debe ofrecer una universidad hacia cómo puede construir experiencias académicas significativas sin perder su función intelectual y pública. La respuesta no consiste en adaptar indiscriminadamente la institución a cada expectativa individual, sino en reconocer que la educación superior opera dentro de sociedades cuyos valores, identidades y relaciones están cambiando. Este escenario conduce a examinar con mayor atención la velocidad del cambio social y la capacidad institucional de las universidades para responder sin perder continuidad académica.

1.3 La universidad frente a la aceleración del cambio social

La aceleración del cambio social ha alterado la relación histórica entre universidad y sociedad. Durante largos periodos, las instituciones de educación superior pudieron apoyarse en estructuras relativamente estables, ciclos de actualización más lentos y trayectorias profesionales previsibles. Ese escenario ha cambiado. Las transformaciones tecnológicas, laborales, culturales y comunicativas se producen ahora con mayor rapidez, lo que obliga a revisar contenidos, métodos y formas de organización. La universidad ya no enfrenta únicamente el desafío de transmitir conocimiento, sino también el de mantener su pertinencia dentro de contextos que se modifican antes de que muchas reformas institucionales logren consolidarse.

Esta aceleración genera una tensión entre permanencia y adaptación. La universidad necesita conservar funciones que requieren continuidad, como la formación rigurosa, la investigación y la producción de conocimiento, pero al mismo tiempo debe responder a demandas emergentes. Facer (2022) plantea que imaginar la universidad futura exige superar respuestas exclusivamente defensivas frente al cambio y abrir espacios para construir posibilidades institucionales distintas. Esto implica reconocer que el futuro universitario no está determinado de antemano, sino que depende de decisiones sobre qué prácticas conservar, cuáles transformar y qué nuevas formas educativas desarrollar.

La velocidad del cambio también afecta la planificación académica. Los programas universitarios suelen atravesar procesos de aprobación, evaluación y reforma que requieren tiempo, mientras determinados campos profesionales evolucionan con mayor rapidez. Esta diferencia temporal puede producir desajustes entre lo que se enseña y las capacidades que comienzan a demandarse fuera de la institución. El problema no consiste simplemente en actualizar asignaturas con mayor frecuencia, sino en diseñar currículos capaces de incorporar cambios sin depender de modificaciones completas cada vez que aparece una nueva herramienta, práctica profesional o necesidad social.

Halabieh et al. (2022) identifican problemas contemporáneos de la educación superior relacionados con estructuras educativas que no siempre responden adecuadamente a las necesidades actuales de los estudiantes. Esta situación evidencia que la transformación universitaria no puede limitarse a incorporar tecnologías dentro de modelos previamente establecidos. Cuando las condiciones sociales cambian, también es necesario revisar la manera en que se organizan las experiencias de aprendizaje, se

distribuyen responsabilidades y se conectan los conocimientos académicos con problemas que los estudiantes enfrentarán en escenarios profesionales y ciudadanos.

La aceleración social introduce además una creciente dificultad para anticipar trayectorias laborales. Algunas ocupaciones se transforman, otras incorporan nuevas competencias y aparecen actividades que combinan conocimientos procedentes de diferentes campos. En este contexto, una formación excesivamente especializada puede resultar insuficiente si no está acompañada por capacidades para aprender, analizar, comunicar, colaborar y adaptarse. La universidad enfrenta así el desafío de formar para profesiones existentes sin reducir el proceso educativo a necesidades coyunturales que podrían modificarse antes de que los estudiantes concluyan sus carreras.

Bayne y Ross (2024) proponen pensar los futuros de la educación superior desde escenarios abiertos, evitando asumir que la evolución universitaria seguirá una única dirección. Esta perspectiva resulta relevante porque la aceleración del cambio suele generar discursos que presentan determinadas tecnologías o innovaciones como inevitables. Sin embargo, las universidades conservan capacidad para decidir cómo integrarlas, bajo qué principios y con qué límites. La adaptación institucional no debería confundirse con aceptación automática de cualquier novedad, sino con la capacidad de evaluar críticamente su contribución a los propósitos educativos.

Otro efecto del cambio acelerado es la transformación de las fronteras entre universidad y entorno social. El conocimiento circula mediante redes científicas, plataformas digitales, organizaciones profesionales, empresas, comunidades y espacios educativos abiertos. Esta circulación disminuye el aislamiento institucional y obliga a establecer relaciones más dinámicas con actores externos. La universidad mantiene una función relevante en la producción y validación del conocimiento, pero ya no opera como única autoridad capaz de organizarlo. Su legitimidad depende cada vez más de la calidad de sus aportes y de su capacidad para dialogar con contextos diversos.

La respuesta a esta realidad tampoco puede basarse en una lógica de renovación permanente que descarte todo lo anterior. Las instituciones poseen conocimientos acumulados, prácticas académicas y estructuras que continúan siendo valiosas. El desafío consiste en distinguir entre estabilidad y rigidez. La estabilidad permite sostener principios, estándares y procesos necesarios para garantizar calidad; la rigidez aparece cuando una estructura permanece sin considerar cambios relevantes del entorno. Esta

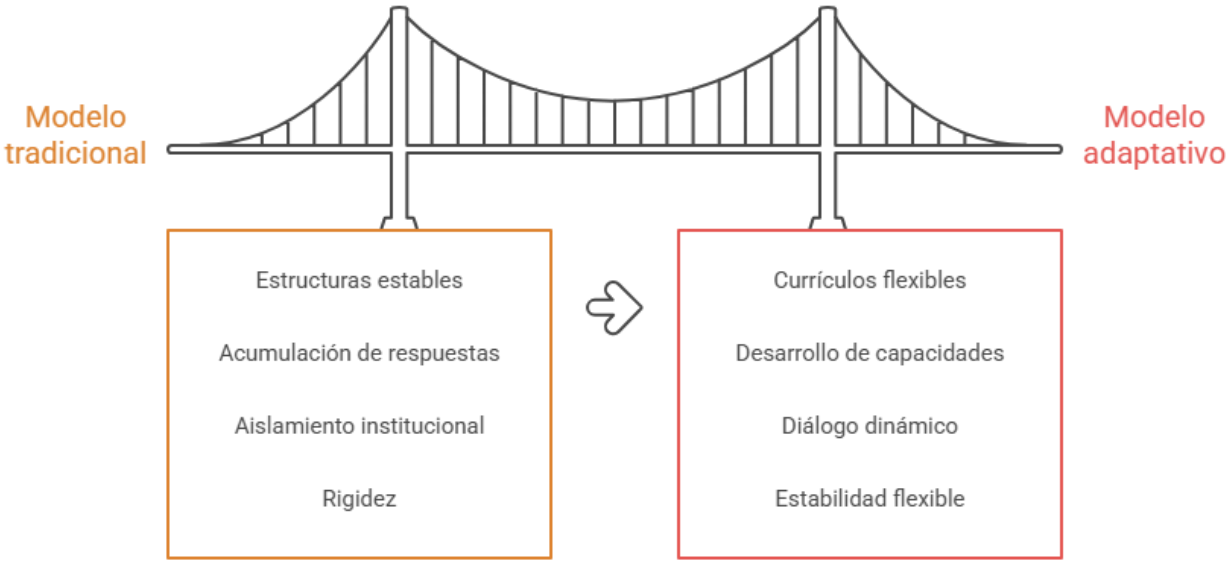
diferencia es fundamental para evitar reformas superficiales impulsadas por tendencias pasajeras y, al mismo tiempo, impedir que la tradición se convierta en argumento para conservar prácticas poco pertinentes.

La incertidumbre se convierte, por tanto, en una condición que la universidad debe aprender a gestionar. Facer (2022) vincula la imaginación institucional con la capacidad de construir alternativas frente a futuros que no pueden conocerse completamente. Desde esta perspectiva, educar para escenarios cambiantes supone preparar a los estudiantes para formular preguntas, analizar información y tomar decisiones en situaciones donde no existen respuestas predeterminadas. Este enfoque desplaza parcialmente la formación desde la acumulación de respuestas hacia el desarrollo de capacidades para comprender problemas nuevos.

Las transformaciones aceleradas también afectan a quienes trabajan dentro de la universidad. Docentes, investigadores y gestores enfrentan nuevas herramientas, modalidades de enseñanza, sistemas de información y demandas institucionales. La adaptación requiere aprendizaje profesional continuo y condiciones organizacionales que permitan experimentar sin convertir cada innovación en una obligación inmediata. Halabieh et al. (2022) muestran que las soluciones a los problemas contemporáneos de la educación superior deben considerar tanto las necesidades estudiantiles como las características estructurales de las instituciones que intentan responder a ellas.

Figura 1

Transición de la universidad hacia modelos institucionales adaptativos



Nota. La figura sintetiza la evolución universitaria hacia estructuras más flexibles, dinámicas y sensibles a los cambios sociales.

En consecuencia, la capacidad de adaptación universitaria depende menos de reaccionar rápidamente ante cada cambio y más de construir estructuras que puedan aprender. Una institución adaptable observa su entorno, analiza evidencia, identifica transformaciones significativas y modifica sus prácticas cuando existen razones académicas para hacerlo. También reconoce que algunos cambios requieren experimentación antes de convertirse en políticas generales. Esta capacidad institucional resulta especialmente importante cuando las innovaciones aparecen con mayor velocidad que la evidencia disponible sobre sus efectos educativos, sociales y profesionales.

La aceleración del cambio social sitúa finalmente a la universidad ante una cuestión más profunda: cómo transformarse sin perder aquello que justifica su existencia. Su respuesta no puede consistir en perseguir permanentemente las tendencias del entorno ni permanecer indiferente a ellas. Necesita construir una relación crítica con el cambio, capaz de combinar continuidad, innovación y responsabilidad académica. Esta tarea se vuelve más compleja cuando dentro de una misma institución conviven generaciones con experiencias, expectativas y formas de comprender la educación diferente, aspecto que exige examinar la diversidad generacional de las comunidades universitarias.

1.4 Diversidad generacional dentro de las comunidades universitarias

La diversidad generacional dentro de las comunidades universitarias se manifiesta en la convivencia de estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo con trayectorias, experiencias y referentes culturales diferentes. Esta coexistencia amplía las posibilidades de aprendizaje institucional, pero también introduce tensiones relacionadas con formas de comunicación, uso de tecnologías, expectativas sobre la enseñanza y concepciones del trabajo académico. Comprender esta diversidad requiere superar explicaciones simplificadas que atribuyen comportamientos exclusivamente a la edad y considerar las condiciones sociales, educativas y culturales que atraviesan a cada grupo.

Las universidades contemporáneas reúnen perfiles estudiantiles cada vez más heterogéneos. No todos los estudiantes ingresan inmediatamente después de finalizar la educación secundaria ni recorren trayectorias académicas lineales. Existen diferencias vinculadas con edad, responsabilidades familiares, situación laboral, condiciones socioeconómicas y experiencias educativas previas. Li y Jackson (2024) muestran que las vías de ingreso y la pertenencia a grupos históricamente menos favorecidos pueden influir en la retención y en la experiencia universitaria, lo que evidencia la necesidad de analizar la diversidad desde una perspectiva más amplia que la clasificación generacional.

La heterogeneidad también se observa en la manera en que diferentes grupos utilizan recursos digitales. Aunque las generaciones más jóvenes suelen estar familiarizadas con múltiples tecnologías, esa familiaridad no garantiza competencias equivalentes ni usos homogéneos. La experiencia digital depende de factores como acceso, formación previa, contexto cultural y finalidad de uso. Viberg et al. (2024) identificaron diferencias culturales en las preocupaciones estudiantiles sobre privacidad dentro de sistemas de analítica del aprendizaje, demostrando que las actitudes hacia la tecnología varían incluso entre poblaciones universitarias con acceso a herramientas similares.

Tabla 2

Dimensiones de la diversidad generacional en las comunidades universitarias

Dimensión	Manifestaciones dentro de la universidad	Posible tensión	Respuesta institucional pertinente
Trayectoria educativa	Ingresos directos, tardíos o discontinuos	Diferencias en ritmos y necesidades	Itinerarios y apoyos flexibles

Dimensión	Manifestaciones dentro de la universidad	Posible tensión	Respuesta institucional pertinente
Experiencia digital	Distintos niveles de dominio y confianza	Brechas en participación tecnológica	Formación digital diferenciada
Responsabilidades personales	Estudio, trabajo y cuidados familiares	Disponibilidad desigual de tiempo	Modalidades y horarios adaptables
Comunicación	Preferencias presenciales, digitales o híbridas	Malentendidos entre grupos	Canales diversos y normas claras
Experiencia profesional	Estudiantes con o sin trayectoria laboral	Diferentes expectativas de utilidad	Actividades conectadas con experiencias previas

Nota. La tabla organiza dimensiones que pueden influir en la convivencia generacional sin asumir características rígidas para cada grupo.

La diversidad generacional también atraviesa al profesorado. En una misma institución pueden coexistir docentes con décadas de experiencia académica y profesores que se incorporaron recientemente a entornos educativos intensamente digitalizados. Estas diferencias pueden expresarse en estilos de enseñanza, preferencias metodológicas y formas de relacionarse con los estudiantes. Sin embargo, reducir estas variaciones a una oposición entre generaciones tradicionales e innovadoras sería insuficiente. La experiencia profesional, la disciplina, la formación pedagógica y las condiciones institucionales influyen tanto como la edad en las prácticas docentes.

Las diferencias entre generaciones pueden convertirse en una fuente de aprendizaje cuando existen espacios para intercambiar conocimientos y experiencias. Los docentes con mayor trayectoria aportan memoria institucional, conocimiento disciplinar acumulado y comprensión de procesos académicos complejos. Las generaciones más recientes pueden incorporar perspectivas emergentes, nuevas herramientas y prácticas comunicativas diferentes. La cooperación entre ambas fortalece la capacidad institucional cuando evita jerarquizar automáticamente unas experiencias sobre otras. La diversidad adquiere entonces un valor formativo y organizacional, en lugar de convertirse únicamente en una fuente de conflicto.

Tilley (2025) subraya la importancia de comprender las experiencias universitarias desde las narrativas de estudiantes no tradicionales. Esta perspectiva permite observar que la identidad académica se construye de manera diferente según la trayectoria personal. Un estudiante adulto que retorna a la educación superior puede interpretar sus

responsabilidades y expectativas de forma distinta a quien ingresa inmediatamente después de la secundaria. Estas diferencias influyen en la participación, el sentido de pertenencia y la manera de relacionarse con docentes y compañeros, sin que ello implique necesariamente menores capacidades académicas.

La convivencia generacional también modifica las dinámicas de comunicación institucional. Algunas personas prefieren canales formales, reuniones presenciales y procedimientos establecidos, mientras otras utilizan con mayor naturalidad plataformas digitales, mensajería inmediata y espacios colaborativos. El desafío consiste en construir sistemas de comunicación accesibles para distintos perfiles sin multiplicar innecesariamente los canales. La eficiencia institucional depende de establecer reglas claras sobre cuándo, cómo y para qué se utilizan determinadas herramientas, evitando que las preferencias individuales generen fragmentación o exclusión.

Otro ámbito de tensión aparece en las expectativas sobre flexibilidad. Quienes combinan estudios con empleo, cuidados familiares u otras responsabilidades pueden requerir formas de organización académica diferentes a las de estudiantes con disponibilidad completa. Li y Jackson (2024) permiten observar que las condiciones de ingreso y las características de los grupos estudiantiles se relacionan con experiencias distintas dentro de la educación superior. La flexibilidad, por tanto, no debe entenderse como disminución de exigencias, sino como capacidad institucional para ofrecer diferentes caminos hacia resultados académicos comparables.

Las diferencias generacionales también influyen en la percepción de riesgos y oportunidades relacionados con el uso de datos y tecnologías educativas. Viberg et al. (2024) muestran que las preocupaciones sobre privacidad presentan variaciones culturales significativas, lo que impide asumir una aceptación uniforme de los sistemas digitales. Algunas personas pueden valorar especialmente la personalización y el acceso a información, mientras otras muestran mayor preocupación por vigilancia, transparencia o uso de datos. La universidad necesita reconocer estas posiciones y establecer mecanismos de información y consentimiento comprensibles.

Gestionar la diversidad generacional exige evitar tanto la homogeneización como la fragmentación de la comunidad universitaria. Reconocer diferencias no significa diseñar una institución distinta para cada grupo, sino construir condiciones suficientemente flexibles para que perfiles diversos puedan participar en igualdad de

oportunidades. Este equilibrio requiere políticas sensibles a las trayectorias reales de quienes integran la universidad y una cultura que valore la interacción entre experiencias diferentes. Desde esta convivencia emergen también cambios en valores, prioridades y estilos de vida estudiantiles que influyen directamente en la forma de entender la experiencia universitaria.

1.5 Transformación de valores, prioridades y estilos de vida estudiantiles

Los valores y prioridades estudiantiles han cambiado al ritmo de transformaciones sociales que afectan la manera de estudiar, trabajar, relacionarse y proyectar el futuro. La educación superior continúa ocupando un lugar relevante, pero su significado ya no se limita a obtener un título profesional. Para muchos estudiantes, la experiencia universitaria también debe contribuir al desarrollo personal, ofrecer oportunidades de inserción laboral, permitir cierto equilibrio con otras responsabilidades y responder a expectativas de autonomía. Este desplazamiento obliga a revisar cómo las instituciones interpretan las motivaciones de quienes ingresan a sus programas.

La percepción del valor universitario se construye a partir de múltiples dimensiones. Amado, Guzmán y Juarez (2023) relacionan el valor percibido con la experiencia estudiantil y la reputación institucional, mostrando que la valoración de una universidad no depende únicamente del contenido académico. Factores como calidad de los servicios, relación con la institución, expectativas y experiencia general influyen en la manera en que los estudiantes juzgan su formación. Esta perspectiva permite comprender por qué una propuesta académicamente sólida puede ser percibida como insuficiente cuando existe una brecha entre sus resultados y las expectativas construidas por el alumnado.

Uno de los cambios más evidentes aparece en la relación entre estudios y trabajo. Las trayectorias profesionales son menos lineales y la incertidumbre laboral influye en las decisiones educativas. Sallard et al. (2023) muestran que las expectativas laborales forman parte importante del sentido que los universitarios atribuyen al trabajo y a su preparación profesional. La formación superior se evalúa, por tanto, desde preguntas relacionadas con oportunidades futuras, estabilidad, desarrollo profesional y posibilidad de acceder a actividades consideradas significativas. Estas preocupaciones pueden influir en la elección de carrera y en la valoración de determinadas experiencias académicas.

Tabla 3

Transformaciones en las prioridades y estilos de vida estudiantiles

Dimensión	Prioridad emergente	Manifestación en la experiencia universitaria	Implicación para la institución
Formación	Utilidad y desarrollo integral	Búsqueda de aprendizajes transferibles	Articular conocimiento y aplicación
Trabajo	Empleabilidad y proyección profesional	Mayor atención al vínculo carrera-empleo	Fortalecer orientación y experiencias profesionales
Tiempo	Flexibilidad y conciliación	Combinación de estudio con otras responsabilidades	Diversificar tiempos y modalidades
Autonomía	Mayor capacidad de decisión	Demanda de participación y opciones	Ampliar espacios de elección responsable
Experiencia	Bienestar y sentido de pertenencia	Valoración del entorno universitario	Cuidar relaciones y condiciones de participación
Inversión educativa	Percepción de retorno	Evaluación crítica del valor recibido	Mejorar transparencia sobre resultados y oportunidades

Nota. La tabla relaciona prioridades emergentes con cambios observables en la experiencia estudiantil y con posibles respuestas institucionales.

El tiempo constituye otra dimensión central en los estilos de vida contemporáneos. Muchos estudiantes combinan actividades académicas con empleo, responsabilidades familiares, desplazamientos o compromisos personales. Esta situación modifica la disponibilidad para participar en modelos educativos diseñados alrededor de horarios rígidos y presencia continua. La necesidad de flexibilidad no debe interpretarse automáticamente como menor compromiso académico. En numerosos casos expresa una reorganización de las responsabilidades cotidianas que exige compatibilizar la formación con otras dimensiones de la vida, sin renunciar a los objetivos educativos.

También se ha transformado la relación con el consumo y la inversión educativa. Reynolds (2022) analiza cómo algunos estudiantes construyen su identidad universitaria dentro de entornos mercantilizados, donde el pago por la educación puede reforzar expectativas sobre el servicio recibido. Esta lógica introduce una tensión relevante: cuanto mayor es la percepción de inversión personal, mayor puede ser la exigencia de resultados visibles. Sin embargo, la educación no produce beneficios únicamente inmediatos ni puede reducirse a una transacción. Parte de su valor reside en procesos formativos cuyos efectos se manifiestan a largo plazo.

La autonomía ocupa igualmente un lugar destacado entre las prioridades contemporáneas. Los estudiantes acostumbrados a elegir contenidos, plataformas y formas de interacción pueden esperar mayores márgenes de decisión dentro de sus trayectorias académicas. Esto no significa eliminar estructuras curriculares ni convertir cada programa en una experiencia completamente individualizada. Implica reconocer que la participación activa puede fortalecer el compromiso cuando existe claridad sobre responsabilidades y límites. La autonomía académica requiere orientación suficiente para que la libertad de elección contribuya realmente al aprendizaje y no se convierta en desorganización.

Las nuevas prioridades también incluyen una mayor sensibilidad hacia el bienestar y la calidad de la experiencia cotidiana. El rendimiento académico continúa siendo importante, pero puede coexistir con preocupaciones relacionadas con equilibrio personal, relaciones significativas y condiciones de estudio. Esta transformación cuestiona modelos institucionales que interpretan la exigencia únicamente como capacidad para soportar cargas elevadas. Una formación rigurosa puede mantener altos estándares sin ignorar que el aprendizaje ocurre dentro de condiciones personales y sociales concretas que influyen en la permanencia y participación estudiantil.

Los estilos de vida estudiantiles están además atravesados por una conectividad constante. La separación entre tiempo académico, ocio, relaciones sociales y trabajo puede volverse menos definida cuando muchas actividades ocurren mediante los mismos dispositivos y plataformas. Esta superposición crea oportunidades para acceder a recursos de manera flexible, pero también puede dificultar la concentración y la gestión del tiempo. La universidad necesita comprender este entorno sin asumir que toda práctica digital favorece el aprendizaje ni que la desconexión total representa una solución viable para estudiantes cuya vida cotidiana está profundamente integrada con tecnologías.

La valoración de la experiencia universitaria también se relaciona con el sentido atribuido al futuro. Amado, Guzmán y Juarez (2023) permiten entender que las percepciones construidas durante la trayectoria educativa influyen en la forma en que los estudiantes interpretan el valor de la institución. Cuando existe coherencia entre expectativas, experiencia y resultados percibidos, la relación con la universidad puede fortalecerse. En cambio, la distancia entre lo prometido y lo experimentado puede generar insatisfacción. La gestión de expectativas se vuelve así una responsabilidad

institucional vinculada con información clara, acompañamiento y consistencia entre discurso y práctica.

Sallard et al. (2023) muestran que las expectativas laborales no se reducen únicamente al ingreso económico, sino que también se relacionan con el significado atribuido al trabajo. Esta perspectiva resulta importante porque las nuevas generaciones pueden valorar simultáneamente estabilidad, desarrollo profesional, autonomía y realización personal. Tales prioridades no siempre son compatibles entre sí, lo que introduce decisiones complejas al proyectar una carrera. La universidad puede contribuir ofreciendo herramientas para comprender esas tensiones, sin prometer trayectorias laborales que dependen de condiciones económicas y sociales externas.

La transformación de valores y estilos de vida no implica que las nuevas generaciones hayan abandonado el interés por el conocimiento o la formación rigurosa. Más bien evidencia que esos objetivos conviven con expectativas sobre flexibilidad, empleabilidad, autonomía y calidad de vida. El desafío institucional consiste en interpretar estas prioridades sin convertirlas en estereotipos generacionales ni responder a ellas de manera superficial. Esta nueva configuración de la experiencia estudiantil está estrechamente vinculada con una cultura digital que modifica tiempos, relaciones y prácticas universitarias, dimensión que requiere un análisis específico.

1.6 Cultura digital y reconfiguración de la vida universitaria

La cultura digital ha dejado de ser un componente periférico de la vida universitaria para convertirse en una dimensión estructural de la experiencia académica. Estudiar, comunicarse, buscar información, participar en actividades y relacionarse con la institución ocurre cada vez más mediante entornos digitales. Esta transformación modifica hábitos, expectativas y formas de interacción, pero también redefine los límites entre aula, campus y vida cotidiana. La universidad contemporánea funciona dentro de un ecosistema híbrido en el que lo presencial y lo digital se complementan, se superponen y, en ocasiones, generan nuevas tensiones.

Keane et al. (2023) muestran que los estudiantes llegan a la universidad con expectativas construidas a partir de experiencias digitales previas, aunque esas expectativas no siempre coinciden con las prácticas institucionales que encuentran. Esta brecha puede aparecer en el acceso a plataformas, la comunicación docente, la disponibilidad de recursos o la flexibilidad de los procesos académicos. La familiaridad

tecnológica de los estudiantes no elimina la necesidad de orientación, porque utilizar dispositivos con frecuencia no equivale a dominar herramientas para aprender, investigar o participar de forma crítica en entornos universitarios.

La cultura digital también ha modificado la relación con el espacio universitario. Las actividades académicas ya no dependen exclusivamente de aulas, bibliotecas o laboratorios físicos. Plataformas virtuales, repositorios, videoconferencias y entornos colaborativos permiten estudiar desde múltiples lugares. Bygstad et al. (2022) analizan esta transformación como un desplazamiento hacia espacios digitales de aprendizaje que amplían las posibilidades de interacción. Sin embargo, esta expansión no supone la desaparición del campus, sino una redefinición de su función dentro de una experiencia educativa cada vez más distribuida.

Tabla 4

Dimensiones de la cultura digital en la vida universitaria

Dimensión	Cambio observable	Oportunidad académica	Riesgo asociado
Acceso al conocimiento	Mayor disponibilidad de recursos digitales	Consulta y aprendizajes más flexibles	Sobrecarga informativa
Comunicación	Interacción mediante múltiples canales	Contacto más rápido y continuo	Fragmentación de mensajes
Espacio educativo	Expansión hacia entornos híbridos	Aprendizaje fuera del campus	Desigualdad de condiciones
Participación	Uso de plataformas y comunidades virtuales	Mayor colaboración	Participación superficial
Gestión del tiempo	Acceso permanente a actividades	Flexibilidad organizativa	Dificultad para desconectarse
Producción académica	Uso creciente de herramientas digitales	Nuevas formas de crear y compartir	Dependencia tecnológica

Nota. La tabla presenta dimensiones de la cultura digital que modifican la experiencia universitaria y generan simultáneamente oportunidades y desafíos.

La expansión digital también ha profundizado diferencias entre estudiantes. Mathrani et al. (2022) advierten que las brechas digitales no dependen únicamente de poseer o no un dispositivo, sino también de conectividad, condiciones del hogar, habilidades tecnológicas y posibilidades reales de participar en actividades académicas. Esta perspectiva resulta especialmente importante porque una universidad puede ampliar su oferta digital y, al mismo tiempo, generar nuevas formas de exclusión si presupone que todos los estudiantes disponen de recursos equivalentes para desenvolverse en esos entornos.

Van de Werfhorst et al. (2022) señalan que la preparación digital de estudiantes e instituciones presenta desigualdades que condicionan la participación educativa. Esto obliga a diferenciar entre digitalización y accesibilidad efectiva. Incorporar plataformas, recursos en línea o modalidades híbridas no garantiza por sí mismo una experiencia inclusiva. La transformación tecnológica requiere acompañamiento, infraestructura y formación, además de decisiones pedagógicas que consideren diferentes niveles de acceso y competencia. De lo contrario, la innovación puede beneficiar principalmente a quienes ya cuentan con mejores condiciones para aprovecharla.

La vida universitaria también se reconfigura mediante nuevas formas de comunicación. Las interacciones académicas pueden extenderse a mensajería, foros, plataformas institucionales y espacios colaborativos, lo que incrementa las oportunidades de contacto entre estudiantes y docentes. Sin embargo, la multiplicación de canales puede generar expectativas de disponibilidad permanente y dificultad para distinguir tiempos de estudio, trabajo y descanso. La universidad necesita establecer acuerdos comunicativos claros que permitan aprovechar la conectividad sin convertirla en una exigencia continua que afecte la organización del tiempo personal.

Bygstad et al. (2022) muestran que la transformación digital de la educación superior implica cambios más profundos que la simple incorporación de herramientas. Cuando las tecnologías alteran la manera de enseñar, organizar actividades y construir espacios de aprendizaje, también modifican procesos institucionales. Esto exige revisar prácticas diseñadas para contextos exclusivamente presenciales y analizar cuáles siguen siendo funcionales. La transformación resulta más consistente cuando la tecnología se integra a objetivos educativos definidos, en lugar de utilizarse como indicador aislado de modernización.

La cultura digital también influye en la producción y circulación del conocimiento universitario. Los estudiantes acceden a información mediante múltiples formatos y pueden compartir contenidos con rapidez, participar en redes académicas y colaborar a distancia. Al mismo tiempo, esta abundancia de recursos exige desarrollar criterios para evaluar fuentes, distinguir evidencia de opinión y utilizar información de manera responsable. El desafío universitario no consiste únicamente en facilitar acceso, sino en fortalecer capacidades para interpretar críticamente un entorno informativo caracterizado por velocidad, variedad y disponibilidad constante.

La reconfiguración digital de la vida universitaria muestra que la tecnología no transforma por sí sola a la institución; sus efectos dependen de cómo se integra en prácticas, relaciones y decisiones académicas. La universidad necesita combinar innovación con criterios de equidad, pertinencia y sostenibilidad, evitando tanto la resistencia automática como la adopción acrítica. Esta capacidad de adaptación se vuelve especialmente relevante cuando las nuevas dinámicas generacionales comienzan a exigir respuestas institucionales más amplias, tema que conduce a examinar los desafíos que enfrentan las universidades ante estas transformaciones.

1.7 Desafíos institucionales ante las nuevas dinámicas generacionales

Las nuevas dinámicas generacionales obligan a las universidades a revisar la forma en que organizan sus servicios, procesos académicos y relaciones internas. La presencia de estudiantes con expectativas más diversas, experiencias digitales previas y trayectorias menos homogéneas exige respuestas institucionales capaces de combinar flexibilidad con coherencia académica. El desafío no consiste en adaptar cada decisión a preferencias individuales, sino en identificar cambios persistentes que afectan la experiencia universitaria y requieren transformaciones estructurales.

Uno de los principales retos se encuentra en la capacidad institucional para interpretar adecuadamente las demandas estudiantiles. Stewart et al. (2023) muestran que los procesos de transformación en educación superior están condicionados por las percepciones y creencias de quienes integran las instituciones. Esto implica que cualquier cambio vinculado con nuevas generaciones depende no solo de recursos tecnológicos o normativas, sino también de la disposición de docentes, directivos y personal administrativo para comprender y asumir nuevas formas de organización.

La adopción de tecnologías constituye otro desafío relevante. Aljanazrah et al. (2022) evidencian que la transformación digital puede generar oportunidades, pero también dificultades relacionadas con adaptación, actitudes y capacidades institucionales. Las universidades deben evitar una incorporación superficial de herramientas que no modifique prácticas obsoletas ni mejore la experiencia estudiantil. La innovación tecnológica requiere planificación, formación y evaluación de resultados, especialmente cuando su uso altera procesos de enseñanza, comunicación o gestión.

La gobernanza universitaria también enfrenta tensiones derivadas de la rapidez con que cambian las expectativas sociales. Muchas instituciones operan mediante estructuras

jerárquicas y procedimientos extensos que dificultan responder con agilidad. Sin embargo, acelerar decisiones sin criterios claros puede producir reformas fragmentadas. El reto consiste en desarrollar mecanismos de gestión que permitan actuar con mayor capacidad de respuesta sin debilitar procesos de evaluación, participación y control académico.

Tsai et al. (2021) muestran que la adopción de innovaciones en educación superior depende de factores institucionales, experiencias previas y prioridades organizacionales. Esta evidencia resulta útil para comprender por qué dos universidades con acceso a tecnologías similares pueden obtener resultados diferentes. La transformación no ocurre únicamente por disponibilidad de herramientas, sino por la forma en que se integran en procesos existentes. Por ello, las instituciones necesitan alinear innovación, capacidades internas y objetivos educativos de manera coherente.

Otro desafío importante es la construcción de confianza. Lewicka (2022) destaca que la confianza entre estudiantes e instituciones se relaciona con experiencias, relaciones y percepciones sobre el funcionamiento universitario. Cuando existen inconsistencias entre lo que la institución comunica y lo que los estudiantes experimentan, pueden generarse distanciamiento y pérdida de legitimidad. Mantener confianza requiere transparencia, cumplimiento de compromisos y capacidad para explicar decisiones que afectan la vida académica.

Figura 2

Barreras institucionales ante las nuevas dinámicas generacionales



Nota. La figura evidencia factores organizacionales y culturales que dificultan una adaptación universitaria oportuna frente a las nuevas demandas estudiantiles.

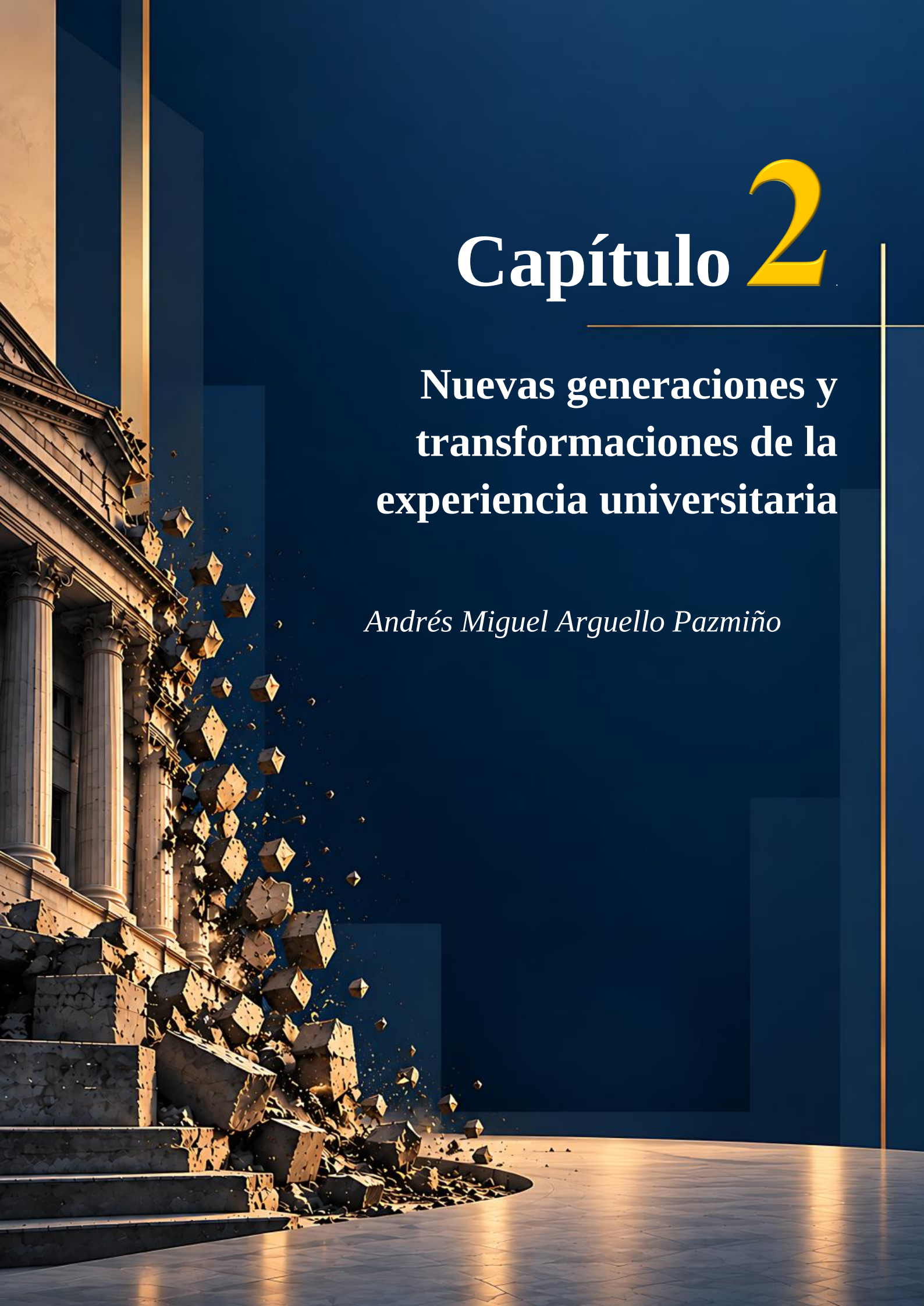
Las nuevas generaciones también presionan a las instituciones para revisar sus formas de comunicación. Los estudiantes esperan información clara, accesible y oportuna, especialmente en procesos administrativos, académicos y tecnológicos. Una comunicación fragmentada o contradictoria puede generar frustración incluso cuando los servicios existentes son adecuados. La gestión universitaria necesita integrar canales, responsabilidades y tiempos de respuesta, evitando que la multiplicidad de plataformas complique la relación entre estudiantes y universidad.

El diseño de políticas inclusivas representa igualmente una exigencia creciente. Las universidades reúnen estudiantes con diferencias socioeconómicas, culturales, laborales y familiares que condicionan su participación. Una política uniforme puede producir efectos desiguales si no considera esas trayectorias. El desafío institucional consiste en

identificar barreras reales y ofrecer apoyos proporcionados, sin convertir la diversidad en un conjunto de excepciones administrativas difíciles de gestionar.

La adaptación generacional requiere además revisar la formación del personal universitario. Docentes y gestores necesitan capacidades para trabajar en entornos híbridos, interpretar datos, acompañar trayectorias diversas y responder a nuevas expectativas comunicativas. Esta formación no debe depender únicamente de iniciativas individuales. Las instituciones necesitan crear condiciones estables para el aprendizaje profesional, de modo que la transformación no recaiga exclusivamente en la voluntad personal de quienes deben implementar los cambios.

El reto central consiste en construir universidades capaces de aprender de sus propias transformaciones. Esto implica observar resultados, escuchar a la comunidad, corregir decisiones y mantener una relación crítica con la innovación. La respuesta institucional a las nuevas generaciones no puede reducirse a modernizar la apariencia de la universidad; debe afectar de manera coherente sus procesos, prioridades y formas de relación. Desde esta base, el análisis puede avanzar hacia la experiencia concreta de las nuevas generaciones dentro de la vida universitaria.



Capítulo 2

Nuevas generaciones y transformaciones de la experiencia universitaria

Andrés Miguel Arguello Pazmiño

2.1 Características de las nuevas generaciones de estudiantes universitarios

Las nuevas generaciones de estudiantes universitarios se desarrollan en contextos marcados por digitalización, circulación inmediata de información, diversidad cultural y transformación de las expectativas sobre estudio y trabajo. Estas condiciones influyen en la manera en que se aproximan a la educación superior y en lo que esperan de ella. Sin embargo, no constituyen un grupo uniforme. Las diferencias sociales, económicas, territoriales y familiares siguen condicionando sus experiencias, por lo que cualquier caracterización generacional debe emplearse como referencia interpretativa y no como una etiqueta rígida aplicable a todos los estudiantes.

Browne y Foss (2023) advierten que buena parte del discurso académico sobre la Generación Z ha intentado describirla mediante rasgos compartidos, especialmente en relación con tecnología, aprendizaje y comportamiento. No obstante, estas representaciones pueden simplificar realidades mucho más complejas. La pertenencia generacional ayuda a identificar tendencias, pero no explica por sí sola las decisiones académicas ni las formas de participación. La experiencia universitaria depende también de las oportunidades disponibles, la trayectoria educativa previa y las condiciones en las que cada estudiante accede a la educación superior.

Una característica frecuente de las nuevas generaciones es su exposición constante a entornos digitales. La comunicación, el entretenimiento, la búsqueda de información y numerosas actividades cotidianas transcurren mediante dispositivos conectados. Esta experiencia influye en sus expectativas sobre disponibilidad de recursos, rapidez de respuesta y acceso a contenidos. Sin embargo, el uso habitual de tecnología no garantiza capacidades avanzadas para investigar, argumentar o evaluar información. La universidad debe evitar confundir familiaridad digital con competencia académica y diseñar experiencias que transformen el uso cotidiano de herramientas en prácticas de aprendizaje más rigurosas.

Collantes y Jerkovic (2024) señalan que la Generación Z plantea desafíos particulares a la educación superior debido a cambios en sus formas de comunicación, aprendizaje y relación con el conocimiento. Estos estudiantes tienden a desenvolverse en escenarios donde múltiples fuentes compiten simultáneamente por su atención. En consecuencia, las metodologías universitarias que dependen exclusivamente de exposiciones prolongadas pueden encontrar dificultades para mantener una participación activa. La

respuesta no consiste en reducir la complejidad académica, sino en diversificar las formas mediante las cuales se presentan, discuten y aplican los conocimientos.

Tabla 5
Características de las nuevas generaciones y su expresión en la experiencia universitaria

Característica	Manifestación frecuente	Necesidad educativa asociada	Riesgo de interpretación simplificada
Familiaridad digital	Uso cotidiano de plataformas y dispositivos	Desarrollo de competencias académicas digitales	Suponer dominio tecnológico avanzado
Acceso inmediato a información	Consulta de múltiples fuentes	Formación en evaluación crítica	Confundir información con conocimiento
Diversidad de trayectorias	Experiencias sociales y educativas distintas	Apoyos y recorridos flexibles	Tratar a toda una generación como homogénea
Preferencia por interacción	Participación mediante diversos canales	Metodologías más activas	Identificar interacción con menor rigor
Búsqueda de autonomía	Mayor expectativa de elección	Orientación para decisiones responsables	Interpretarla como rechazo de normas
Proyección profesional cambiante	Interés por capacidades transferibles	Articulación entre formación y escenarios laborales	Reducir la universidad a empleabilidad

Nota. La tabla organiza características frecuentemente asociadas con nuevas generaciones y señala las necesidades educativas que pueden derivarse de ellas sin convertirlas en rasgos universales.

La búsqueda de autonomía constituye otra tendencia relevante. Muchos estudiantes esperan participar de manera más activa en decisiones relacionadas con sus trayectorias, modalidades de aprendizaje y formas de interacción. Esta expectativa puede entrar en tensión con programas altamente estructurados donde existe poco margen para seleccionar actividades, ritmos o itinerarios. La autonomía, sin embargo, no implica ausencia de orientación. Un entorno universitario que amplía las posibilidades de elección necesita ofrecer criterios suficientes para que los estudiantes comprendan las consecuencias académicas de sus decisiones y desarrollen progresivamente responsabilidad sobre su propia formación.

También se observa una relación más dinámica con la utilidad del conocimiento. Las nuevas generaciones suelen preguntar con mayor frecuencia para qué sirve determinado aprendizaje, cómo se conecta con problemas reales y de qué manera puede aplicarse

fuera del aula. Esta preocupación no debe interpretarse como rechazo de contenidos teóricos. Puede convertirse en una oportunidad para explicar la función de conceptos, métodos y fundamentos que inicialmente parecen alejados de la práctica. El desafío consiste en mostrar que utilidad y profundidad intelectual no son categorías opuestas dentro de una formación universitaria sólida.

Browne y Foss (2023) permiten advertir, además, que algunas características atribuidas a la Generación Z provienen más de discursos extendidos que de diferencias empíricas suficientemente consistentes. Esto obliga a actuar con cautela cuando se diseñan políticas universitarias basadas en supuestos generacionales. Una institución que presupone que todos los jóvenes aprenden igual mediante recursos digitales puede reproducir nuevas desigualdades. Las decisiones educativas resultan más pertinentes cuando combinan conocimiento sobre tendencias generacionales con evidencia concreta sobre la población estudiantil que realmente integra cada universidad.

La diversidad aparece, así como una característica central de las nuevas cohortes universitarias. Incluso entre estudiantes de edades similares existen diferencias importantes en recursos económicos, responsabilidades familiares, habilidades académicas, acceso tecnológico y expectativas profesionales. Collantes y Jerkovic (2024) destacan que las instituciones deben reconocer los cambios vinculados con la Generación Z, pero esa adaptación requiere comprender la complejidad de sus perfiles. La universidad contemporánea necesita responder a tendencias comunes sin convertirlas en modelos únicos de estudiante que invisibilicen a quienes desarrollan trayectorias distintas.

La relación con la comunicación constituye igualmente un elemento relevante. Los estudiantes interactúan habitualmente mediante mensajes breves, contenidos visuales, redes y plataformas que favorecen intercambios inmediatos. Dentro de la universidad, esta experiencia puede generar expectativas de mayor claridad, accesibilidad y rapidez institucional. No obstante, la comunicación académica exige también aprender formas más extensas de argumentación, lectura y escritura. El reto educativo consiste en conectar ambos mundos, aprovechando nuevas prácticas comunicativas sin renunciar a las competencias necesarias para producir y comprender conocimiento complejo.

Las características de las nuevas generaciones adquieren significado universitario cuando se analizan en relación con la experiencia concreta que las instituciones ofrecen.

No basta con identificar cambios en hábitos, tecnología o expectativas; es necesario observar cómo esos rasgos interactúan con currículos, servicios, docentes y espacios de participación. La distancia entre lo que los estudiantes esperan encontrar y lo que efectivamente experimentan puede determinar buena parte de su relación con la universidad. Por ello, el análisis siguiente debe centrarse en las expectativas contemporáneas que acompañan el ingreso y la permanencia en la educación superior.

2.2 Expectativas contemporáneas sobre la experiencia universitaria

Las expectativas contemporáneas sobre la experiencia universitaria se han ampliado más allá de la obtención de conocimientos disciplinares y de un título profesional. Los estudiantes esperan encontrar entornos formativos que combinen calidad académica, acompañamiento, flexibilidad, recursos tecnológicos, oportunidades de participación y perspectivas de desarrollo profesional. Estas expectativas se construyen antes del ingreso y continúan modificándose durante la trayectoria educativa. La universidad es evaluada, por tanto, no solo por lo que enseña, sino también por la forma en que organiza la experiencia, comunica sus decisiones y responde a las necesidades de quienes la integran.

Tomlinson et al. (2023) muestran que las expectativas sobre enseñanza y aprendizaje al iniciar la universidad abarcan dimensiones relacionadas con apoyo, interacción, autonomía y características de las actividades académicas. Estas percepciones iniciales pueden influir en la manera en que los estudiantes interpretan sus primeras experiencias. Cuando existe una diferencia considerable entre lo esperado y lo vivido, pueden aparecer frustración o desconexión. Por ello, la transición a la educación superior requiere información realista sobre exigencias, responsabilidades y formas de participación, evitando promesas institucionales que generen expectativas difíciles de sostener.

Las nuevas generaciones también esperan una relación más clara entre formación y utilidad. Esto no significa que demanden exclusivamente contenidos aplicados, sino que buscan comprender cómo los aprendizajes se conectan con problemas, profesiones y contextos reales. La pertinencia se convierte en una dimensión importante de la experiencia universitaria, especialmente cuando los estudiantes deben justificar una inversión considerable de tiempo y recursos. Las instituciones necesitan explicar con

mayor claridad el propósito de determinadas actividades, mostrando cómo contribuyen al desarrollo de capacidades intelectuales, profesionales y personales.

Keane et al. (2023) señalan que las expectativas tecnológicas de los estudiantes se forman antes de ingresar a la universidad y no siempre coinciden con la infraestructura o las prácticas educativas que encuentran. Esta brecha puede afectar la percepción de modernidad y eficiencia institucional. Sin embargo, responder a esas expectativas no significa incorporar herramientas digitales de manera indiscriminada. La tecnología aporta valor cuando mejora acceso, comunicación, colaboración o aprendizaje, mientras que su uso sin una finalidad clara puede aumentar complejidad y generar experiencias menos satisfactorias.

La flexibilidad se ha convertido igualmente en una expectativa recurrente. Los estudiantes valoran la posibilidad de organizar parte de su trayectoria de acuerdo con responsabilidades laborales, familiares o personales. Esto puede expresarse en preferencia por modalidades híbridas, acceso asincrónico a determinados recursos o diversidad de horarios. La flexibilidad no elimina la necesidad de cumplir objetivos ni de participar activamente. Su sentido educativo radica en permitir diferentes formas de alcanzar resultados equivalentes, evitando que una estructura rígida se convierta en una barrera innecesaria para continuar los estudios.

Otra expectativa creciente se relaciona con el acompañamiento. El acceso masivo a información no elimina la necesidad de orientación académica y personal; en algunos casos, la vuelve más importante. Los estudiantes deben tomar decisiones sobre asignaturas, recursos, oportunidades profesionales y estrategias de aprendizaje dentro de entornos cada vez más complejos. Tomlinson et al. (2023) permiten observar que las expectativas universitarias incluyen relaciones de apoyo capaces de facilitar la transición. El acompañamiento efectivo no implica dependencia, sino ofrecer referentes que permitan desarrollar autonomía progresivamente.

La calidad de la comunicación institucional también forma parte de la experiencia esperada. Los estudiantes suelen requerir información oportuna sobre evaluaciones, procedimientos, horarios, servicios y cambios académicos. La existencia de múltiples plataformas no garantiza una comunicación efectiva si los mensajes son contradictorios o difíciles de localizar. Una institución puede disponer de recursos suficientes y, aun así, generar una experiencia negativa cuando sus procesos comunicativos son confusos.

La claridad organizacional adquiere así una dimensión educativa porque condiciona la manera en que los estudiantes pueden planificar y asumir responsabilidades.

Las expectativas contemporáneas incluyen además oportunidades de participación. Muchos estudiantes desean ser reconocidos como miembros activos de la comunidad y no únicamente como receptores de servicios educativos. Esta participación puede darse mediante proyectos, representación estudiantil, actividades extracurriculares, investigación, voluntariado o iniciativas colaborativas. La universidad fortalece la experiencia cuando ofrece espacios en los que los estudiantes pueden aportar a la vida institucional y desarrollar capacidades de liderazgo, deliberación y responsabilidad compartida, sin trasladarles funciones que corresponden a la gestión académica.

El bienestar también ha adquirido mayor visibilidad dentro de las expectativas universitarias. Los estudiantes pueden valorar ambientes de aprendizaje respetuosos, relaciones académicas saludables y condiciones que permitan equilibrar exigencia con sostenibilidad personal. Esto no supone convertir la universidad en un entorno libre de dificultades, pues el aprendizaje implica esfuerzo, incertidumbre y evaluación. La cuestión está en distinguir entre exigencias formativas necesarias y obstáculos institucionales evitables. Una experiencia rigurosa puede coexistir con apoyo, trato respetuoso y condiciones razonables para el desarrollo académico.

Figura 3

Articulación de expectativas estudiantiles e institucionales en la experiencia universitaria



Nota. La figura muestra la necesidad de equilibrar las aspiraciones formativas del estudiante con las condiciones institucionales que sostienen una experiencia universitaria pertinente y satisfactoria.

Keane et al. (2023) muestran que las experiencias previas influyen en la forma en que los estudiantes interpretan el entorno universitario. Quienes llegan desde sistemas escolares altamente estructurados pueden esperar niveles de orientación diferentes a los que encuentran en educación superior. Otros pueden asumir que la universidad ofrecerá mayor autonomía desde el inicio. Estas diferencias evidencian que la transición no depende únicamente de adaptación individual. Las instituciones también deben hacer explícitas sus normas, expectativas y formas de trabajo para facilitar una incorporación progresiva a la cultura académica.

La expectativa de empleabilidad ocupa un lugar cada vez más visible. Los estudiantes suelen relacionar la elección de una carrera con posibilidades de inserción laboral, movilidad profesional y desarrollo económico. Sin embargo, la universidad no puede garantizar resultados laborales que dependen de mercados, sectores productivos y condiciones externas. Su responsabilidad consiste en ofrecer formación relevante,

desarrollar capacidades transferibles y proporcionar información transparente sobre oportunidades y limitaciones. La experiencia universitaria pierde credibilidad cuando promete resultados que no controla o cuando ignora por completo las preocupaciones profesionales del alumnado.

Las expectativas contemporáneas convierten la experiencia universitaria en una relación más compleja entre enseñanza, servicios, participación, comunicación y proyección futura. La institución necesita comprender estas demandas sin transformar la formación en una respuesta inmediata a preferencias cambiantes. El desafío está en construir experiencias coherentes con los propósitos académicos y, al mismo tiempo, sensibles a las condiciones reales de los estudiantes. Esta relación más exigente y dinámica modifica también la forma en que estudiantes e instituciones se vinculan, cuestión que permite avanzar hacia el análisis de los cambios en esa relación.

2.3 Cambios en la relación entre estudiantes e instituciones de educación superior

La relación entre estudiantes e instituciones de educación superior ha evolucionado desde modelos predominantemente jerárquicos hacia vínculos más interactivos, evaluativos y participativos. Los estudiantes actuales no solo reciben formación, sino que también valoran la calidad de los servicios, la comunicación, el acompañamiento y la coherencia entre las promesas institucionales y la experiencia cotidiana. Este cambio obliga a las universidades a comprender que la relación académica se construye mediante múltiples puntos de contacto y que cada uno de ellos puede fortalecer o debilitar la percepción general sobre la institución.

Amado, Guzmán y Cuero (2023) muestran que la experiencia estudiantil puede analizarse a partir de dimensiones que trascienden el aula y consideran la interacción más amplia con la institución. Esta perspectiva resulta relevante porque la valoración universitaria no depende exclusivamente de contenidos, docentes o evaluaciones. Los procesos administrativos, la disponibilidad de información, el acceso a recursos y el trato recibido también intervienen en la forma en que los estudiantes interpretan su paso por la educación superior. La experiencia se convierte así en una construcción institucional compleja y acumulativa.

El cambio también se refleja en una mayor expectativa de reciprocidad. Los estudiantes asumen responsabilidades académicas, pero esperan que la institución cumpla

compromisos relacionados con calidad, claridad y acceso a oportunidades. Esta relación no debe confundirse con una lógica puramente comercial. La corresponsabilidad implica reconocer que la formación exige participación activa de ambas partes: el estudiante debe comprometerse con su aprendizaje y la universidad debe crear condiciones razonables para que ese compromiso pueda sostenerse de manera efectiva.

Tabla 6

Transformaciones en la relación entre estudiantes e instituciones de educación superior

Dimensión	Relación tradicional	Relación contemporánea	Implicación institucional
Comunicación	Principalmente unidireccional	Interacción continua y multicanal	Mayor claridad y coordinación
Participación	Limitada a actividades formales	Mayor intervención en espacios académicos e institucionales	Canales reales de escucha
Confianza	Basada en autoridad institucional	Basada en experiencia y coherencia	Cumplimiento y transparencia
Servicios	Complementarios a la formación	Parte de la experiencia universitaria	Gestión centrada en accesibilidad
Evaluación institucional	Predominio de criterios internos	Mayor atención a percepciones estudiantiles	Uso responsable de retroalimentación
Vínculo	Principalmente académico	Académico, social y reputacional	Gestión integral de la relación

Nota. La tabla compara cambios en las formas de interacción entre estudiantes e instituciones y sus principales implicaciones para la gestión universitaria.

La confianza ocupa un lugar central en esta nueva relación. Lewicka (2022) señala que construir y reconstruir confianza en las instituciones de educación superior depende de las experiencias que los estudiantes desarrollan en su interacción con la universidad. La confianza no surge únicamente de la reputación previa de la institución; se consolida mediante consistencia, cumplimiento y transparencia. Cuando los procedimientos parecen arbitrarios o las decisiones no se explican adecuadamente, la relación puede deteriorarse incluso si la calidad académica permanece estable.

La comunicación institucional adquiere, por ello, un valor estratégico. Los estudiantes necesitan comprender procedimientos, cambios, criterios y responsabilidades sin depender de información fragmentada. Una universidad que comunica tarde o de manera contradictoria puede generar inseguridad y frustración. En cambio, la información clara permite anticipar decisiones y reducir conflictos innecesarios. Esta

comunicación debe ser accesible, pero también precisa, evitando que la búsqueda de inmediatez sustituya la formalidad requerida en procesos académicos o administrativos de importancia.

Amado et al. (2024) destacan la relevancia de la perspectiva estudiantil en la gestión de la reputación universitaria. Esto muestra que la imagen institucional se construye tanto mediante comunicación externa como mediante experiencias internas. Los estudiantes pueden convertirse en observadores críticos de la coherencia entre lo que una universidad declara y lo que efectivamente ofrece. La reputación, en consecuencia, deja de depender únicamente de campañas institucionales y se relaciona cada vez más con la credibilidad que surge de prácticas sostenidas.

La escucha estudiantil constituye otra dimensión de esta transformación. Encuestas, representantes, reuniones y mecanismos de retroalimentación permiten conocer dificultades que no siempre son visibles desde los niveles directivos. Sin embargo, escuchar no significa aceptar automáticamente cada solicitud. La participación adquiere legitimidad cuando existe información sobre qué propuestas pueden aplicarse, cuáles requieren ajustes y cuáles no son compatibles con criterios académicos o normativos. La transparencia en estas decisiones evita que la participación se convierta en un ejercicio simbólico sin consecuencias reales.

Las instituciones también enfrentan el desafío de establecer límites claros. Una relación más cercana no implica disponibilidad ilimitada ni eliminación de procedimientos. La confianza se fortalece cuando las responsabilidades están definidas y los estudiantes conocen qué pueden esperar de docentes, autoridades y servicios. De igual forma, la universidad necesita comunicar aquello que espera de quienes forman parte de ella. Esta claridad disminuye interpretaciones contradictorias y permite construir relaciones basadas en derechos, deberes y criterios compartidos.

La transformación del vínculo entre estudiantes e instituciones evidencia que la experiencia universitaria se desarrolla dentro de una red de relaciones académicas, administrativas y sociales. La calidad de ese vínculo depende de confianza, coherencia y capacidad de respuesta, pero también de estructuras suficientemente adaptables para atender trayectorias diversas. Esta necesidad de ajustar la organización institucional conduce directamente a considerar la flexibilidad, la personalización y las nuevas

demandas formativas que caracterizan a buena parte de la educación superior contemporánea.

2.4 Flexibilidad, personalización y nuevas demandas formativas

La flexibilidad se ha convertido en una dimensión relevante de la educación superior debido a la creciente diversidad de trayectorias estudiantiles. Las universidades reciben personas con responsabilidades laborales, familiares y sociales distintas, lo que cuestiona modelos organizados alrededor de horarios, ritmos y recorridos uniformes. Responder a esta realidad no implica disminuir las exigencias académicas, sino ofrecer alternativas que permitan alcanzar resultados formativos equivalentes mediante diferentes modalidades, secuencias o tiempos. La flexibilidad adquiere sentido cuando amplía oportunidades sin debilitar la coherencia del proceso educativo.

Barua y Lockee (2024) identifican diversas estrategias mediante las cuales los cursos universitarios pueden incorporar flexibilidad en aspectos como tiempo, lugar, ritmo y formas de participación. Estas posibilidades permiten adaptar determinadas condiciones del aprendizaje sin modificar necesariamente los objetivos previstos. La clave reside en distinguir qué componentes pueden flexibilizarse y cuáles requieren estabilidad para garantizar calidad. Una oferta excesivamente rígida puede excluir a estudiantes con necesidades diversas, mientras una estructura sin criterios claros puede dificultar la continuidad y producir experiencias académicas fragmentadas.

La personalización constituye una dimensión relacionada, pero no equivalente a la flexibilidad. Mientras la primera procura ajustar determinados elementos de la experiencia a características o necesidades individuales, la segunda amplía las posibilidades disponibles para participar y avanzar. El Galad et al. (2024) destacan que estudiantes y educadores pueden interpretar de manera diferente las prácticas flexibles, lo que evidencia la necesidad de diseñarlas mediante criterios compartidos. Una política institucional puede parecer flexible desde la gestión y resultar poco funcional desde la experiencia cotidiana del estudiante.

Tabla 7
Dimensiones de flexibilidad y personalización en la formación universitaria

Dimensión	Posibilidad de adaptación	Propósito formativo	Condición necesaria
Tiempo	Plazos, horarios o acceso asincrónico	Compatibilizar estudio y otras responsabilidades	Mantener resultados y fechas esenciales

Dimensión	Posibilidad de adaptación	Propósito formativo	Condición necesaria
Espacio	Presencialidad, virtualidad o modalidad híbrida	Ampliar posibilidades de participación	Garantizar acceso equivalente a recursos
Ritmo	Diferentes secuencias de avance	Atender trayectorias diversas	Evitar fragmentación del aprendizaje
Itinerario	Optativas y rutas formativas	Favorecer intereses y perfiles profesionales	Orientación académica suficiente
Recursos	Distintos formatos y apoyos	Facilitar comprensión y accesibilidad	Mantener rigor conceptual
Acompañamiento	Orientación diferenciada	Fortalecer autonomía progresiva	Evitar dependencia excesiva

Nota. La tabla distingue ámbitos en los que la flexibilidad y la personalización pueden incorporarse sin alterar los resultados académicos esenciales.

La flexibilidad temporal adquiere especial importancia cuando los estudiantes combinan formación con otras responsabilidades. Poder acceder a determinados recursos de manera asincrónica o disponer de alternativas razonables de organización puede favorecer la continuidad académica. Sin embargo, flexibilizar no significa eliminar toda estructura temporal. Los procesos educativos requieren secuencias, interacción y momentos de evaluación que permitan sostener objetivos comunes. El reto consiste en establecer márgenes suficientemente amplios para atender realidades diversas sin convertir cada trayectoria en un recorrido completamente independiente.

Müller et al. (2023) muestran que la efectividad de programas flexibles y combinados no depende únicamente de ofrecer opciones, sino de la manera en que estas se articulan con el diseño pedagógico. Algunos cursos pueden aprovechar mejor la flexibilidad porque sus actividades, recursos y formas de interacción han sido diseñados para ello. Esto evidencia que trasladar una asignatura convencional a una modalidad flexible sin revisar su estructura puede producir resultados limitados. La flexibilidad debe integrarse desde la planificación y no añadirse posteriormente como solución administrativa.

La personalización también puede apoyarse en tecnologías capaces de adaptar recursos, actividades o retroalimentación a necesidades específicas. Aparicio y Aparicio (2024) analizan el potencial de los sistemas de aprendizaje adaptativo impulsados por inteligencia artificial para ofrecer experiencias diferenciadas. Estas herramientas

pueden facilitar recomendaciones y ajustes, pero no sustituyen el criterio pedagógico. La personalización tecnológica resulta pertinente cuando responde a objetivos formativos claros y cuando los estudiantes comprenden cómo se utilizan los sistemas que intervienen en su experiencia académica.

Las nuevas demandas formativas incluyen también mayor posibilidad de construir itinerarios relacionados con intereses profesionales emergentes. Los límites entre disciplinas se vuelven más permeables y numerosas actividades laborales requieren combinar conocimientos procedentes de diferentes áreas. En este contexto, currículos completamente cerrados pueden dificultar la incorporación de competencias complementarias. La posibilidad de elegir asignaturas, certificaciones o experiencias interdisciplinarias amplía el perfil del estudiante, siempre que exista orientación suficiente para evitar recorridos dispersos sin coherencia formativa.

El Galad et al. (2024) vinculan la flexibilidad con prácticas educativas más inclusivas al reconocer que los estudiantes no participan bajo condiciones idénticas. Esta perspectiva desplaza la discusión desde la comodidad hacia la equidad. Ofrecer diferentes formas de acceso o participación puede permitir que personas con circunstancias diversas alcancen objetivos comunes. No obstante, una política flexible necesita recursos docentes, tecnológicos y administrativos suficientes; de lo contrario, puede aumentar la carga de trabajo y producir diferencias en la calidad de las experiencias ofrecidas.

La personalización tampoco debe conducir a una individualización absoluta de la educación universitaria. Parte del valor de la formación superior reside en aprender con otros, confrontar perspectivas y participar en comunidades académicas. Un modelo completamente adaptado a preferencias individuales podría reducir oportunidades de encuentro con ideas, personas y situaciones diferentes. El desafío consiste en combinar opciones personales con experiencias compartidas, preservando espacios donde los estudiantes deban colaborar, argumentar y asumir responsabilidades dentro de grupos diversos.

La flexibilidad y la personalización muestran que la experiencia universitaria ya no puede organizarse exclusivamente desde un modelo único de estudiante. La respuesta institucional requiere estructuras capaces de reconocer diferencias sin perder objetivos comunes ni fragmentar la comunidad académica. Cuando estas alternativas se diseñan

con criterios pedagógicos, pueden fortalecer autonomía, accesibilidad y compromiso. Su verdadero alcance se observa, sin embargo, en la forma en que los estudiantes participan activamente en la vida universitaria y convierten esas posibilidades en experiencias de aprendizaje y pertenencia.

2.5 Participación estudiantil y transformación de la vida universitaria

La participación estudiantil ha dejado de limitarse a la asistencia a clases o al cumplimiento de actividades académicas. En la universidad contemporánea también comprende la intervención en proyectos, espacios de representación, iniciativas culturales, investigación, comunidades de aprendizaje y procesos de mejora institucional. Esta ampliación modifica la vida universitaria porque reconoce al estudiante como actor con capacidad para influir en su entorno formativo. La participación adquiere mayor valor cuando permite aportar, construir vínculos y asumir responsabilidades, y no cuando se reduce a mecanismos formales sin incidencia real.

Hunt et al. (2024) muestran que el sentido de pertenencia se construye mediante experiencias, relaciones y formas de participación que permiten a los estudiantes reconocerse como parte de una comunidad. Desde esta perspectiva, participar no significa únicamente estar presente, sino encontrar espacios en los que la propia voz tenga significado. La vida universitaria se fortalece cuando los estudiantes perciben que sus contribuciones son escuchadas y cuando existen oportunidades para establecer relaciones con pares, docentes y otros actores institucionales.

La participación también influye en la manera en que los estudiantes interpretan la universidad como espacio social. Quienes se vinculan con proyectos, grupos o actividades extracurriculares pueden desarrollar una relación más amplia con la institución que quienes limitan su experiencia al aula. Estas actividades permiten construir redes, explorar intereses y adquirir responsabilidades que complementan la formación disciplinar. Sin embargo, su acceso no siempre es igual para todos, especialmente cuando existen restricciones de tiempo, trabajo, movilidad o responsabilidades familiares.

Dost y Mazzoli (2023) destacan que el sentido de pertenencia en educación superior se relaciona con experiencias de inclusión, conexión y reconocimiento. La participación puede fortalecer estas dimensiones cuando crea oportunidades de interacción significativa. No obstante, obligar a participar o asumir que todos los estudiantes deben

integrarse de la misma manera puede producir el efecto contrario. Algunas personas construyen pertenencia mediante actividades colectivas intensas, mientras otras lo hacen a través de vínculos académicos más reducidos. La universidad necesita reconocer esa diversidad de formas de integración.

La transformación de la vida universitaria también se observa en la expansión de espacios digitales de participación. Foros, grupos de trabajo, redes institucionales y plataformas colaborativas permiten sostener intercambios más allá del campus. Estos espacios pueden ampliar las posibilidades de participación de estudiantes que no siempre pueden asistir a actividades presenciales. Al mismo tiempo, la interacción digital requiere criterios claros para evitar dispersión, sobrecarga comunicativa o participación superficial. La calidad del vínculo depende más del propósito y la organización que del canal utilizado.

Bryant (2023) propone integrar de forma más auténtica las experiencias de trabajo, vida, juego y aprendizaje de los estudiantes dentro del diseño de prácticas universitarias. Esta perspectiva amplía la idea de participación porque reconoce que la experiencia estudiantil no ocurre únicamente dentro de estructuras académicas formales. Los conocimientos, intereses y prácticas desarrollados fuera del aula también pueden enriquecer la formación cuando existen espacios para conectarlos con proyectos, actividades colaborativas o procesos de reflexión.

La participación estudiantil puede contribuir además a mejorar la toma de decisiones institucionales. Los estudiantes conocen de primera mano dificultades relacionadas con horarios, plataformas, procedimientos, espacios de estudio y experiencias docentes. Su retroalimentación puede aportar información que no siempre es visible desde los niveles de gestión. Sin embargo, para que esta participación sea significativa, debe existir claridad sobre qué aspectos pueden modificarse, cuáles requieren procesos más largos y cuáles dependen de restricciones normativas o académicas.

La representación estudiantil constituye una de las formas más tradicionales de participación, pero su efectividad depende de la calidad de los mecanismos disponibles. Elegir representantes no garantiza por sí mismo una participación real si no existen canales de comunicación con el resto del alumnado o posibilidades concretas de incidencia. La universidad necesita fortalecer procesos donde la representación esté acompañada por información, deliberación y seguimiento. De este modo, la

participación deja de ser simbólica y se convierte en una práctica de corresponsabilidad institucional.

La vida universitaria también cambia cuando los estudiantes participan en investigación, innovación o proyectos de vinculación. Estas experiencias permiten conectar conocimientos con problemas reales y favorecen una relación más activa con el aprendizaje. La participación en este tipo de iniciativas puede reforzar competencias como colaboración, comunicación y toma de decisiones. Además, ofrece oportunidades para que los estudiantes se reconozcan no solo como receptores de conocimientos, sino también como personas capaces de producir, aplicar y discutir saberes en contextos concretos.

La participación requiere condiciones de equidad. No todos los estudiantes disponen del mismo tiempo, recursos o redes para incorporarse a actividades adicionales. Si la universidad valora únicamente formas de participación que exigen presencia constante o disponibilidad fuera del horario académico, puede beneficiar principalmente a quienes cuentan con mayor libertad temporal. Diseñar opciones diversas permite ampliar el acceso y reconocer que el compromiso universitario puede expresarse de distintas maneras, sin establecer un único modelo de estudiante activo.

Figura 4

Participación estudiantil como eje de transformación de la experiencia universitaria



Nota. La figura representa cómo una participación más activa favorece la pertenencia, la colaboración y la integración de experiencias dentro de la vida universitaria.

Hunt et al. (2024) permiten comprender que la comunidad universitaria no se construye solo mediante estructuras formales, sino también a través de relaciones cotidianas y experiencias compartidas. La participación adquiere sentido cuando contribuye a

generar confianza, identificación y reconocimiento mutuo. Esto implica que las instituciones deben cuidar tanto los grandes mecanismos de representación como los espacios pequeños donde se forman vínculos académicos y sociales. La vida universitaria se transforma en la medida en que esos espacios permiten a los estudiantes sentirse parte de una comunidad con propósito.

La participación estudiantil muestra que la experiencia universitaria se construye mediante presencia, vínculo, reconocimiento y posibilidad de contribuir. Una universidad que abre espacios de intervención fortalece la corresponsabilidad, siempre que mantenga claridad sobre funciones y decisiones. La participación no debe sustituir la responsabilidad institucional, sino complementarla con la experiencia de quienes viven diariamente los procesos educativos. Esta relación entre participación y pertenencia conduce de manera natural a examinar cómo el bienestar y la experiencia integral influyen en la permanencia y en la calidad de la vida universitaria.

2.6 Bienestar, pertenencia y experiencia integral del estudiante

El bienestar estudiantil se ha convertido en una dimensión relevante de la experiencia universitaria porque influye en la manera en que los estudiantes participan, establecen vínculos y sostienen sus trayectorias académicas. No se limita a la ausencia de dificultades personales, sino que comprende condiciones institucionales, relacionales y académicas que permiten afrontar las exigencias de la formación. Una universidad que considera el bienestar no elimina el esfuerzo ni la responsabilidad individual, pero procura que los desafíos propios del aprendizaje no se agraven por barreras organizativas evitables.

El sentido de pertenencia ocupa un lugar central dentro de esta experiencia integral. Gilani y Thomas (2025) señalan que la pertenencia en educación superior se relaciona con múltiples factores y puede producir consecuencias importantes para la experiencia estudiantil. Sentirse parte de una comunidad supone ser reconocido, establecer relaciones significativas y percibir que existe un espacio legítimo para participar. Esta dimensión adquiere especial relevancia durante etapas de transición, cuando los estudiantes todavía están construyendo vínculos y comprendiendo las normas de la cultura universitaria.

Lemon et al. (2025) proponen una pedagogía de la pertenencia vinculada con el desarrollo del bienestar dentro de la educación superior. Esta perspectiva permite

comprender que la pertenencia no depende únicamente de actividades extracurriculares, sino también de prácticas cotidianas de enseñanza y relación. La forma en que se organiza una clase, se ofrece retroalimentación o se facilita la participación puede fortalecer o debilitar la percepción de inclusión. El bienestar, por tanto, también se construye en los espacios académicos ordinarios.

Tabla 8

Dimensiones de la experiencia integral del estudiante

Dimensión	Necesidad asociada	Manifestación positiva	Riesgo institucional
Académica	Orientación y claridad	Mayor seguridad para afrontar exigencias	Desorientación y desconexión
Relacional	Vínculos significativos	Integración con pares y docentes	Aislamiento
Institucional	Reconocimiento y apoyo	Confianza y pertenencia	Distanciamiento
Personal	Equilibrio y adaptación	Continuidad de la trayectoria	Sobrecarga
Participativa	Espacios de contribución	Mayor identificación con la comunidad	Participación marginal
Territorial y cultural	Reconocimiento del contexto	Integración de identidades diversas	Sensación de exclusión

Nota. La tabla organiza componentes que intervienen en la experiencia integral del estudiante y muestra posibles efectos cuando las instituciones no atienden adecuadamente estas dimensiones.

El contexto latinoamericano también muestra la importancia de estas relaciones. Roque y Quizhpi (2022) analizaron el sentido de pertenencia en estudiantes universitarios ecuatorianos, aportando una perspectiva próxima a realidades donde las condiciones económicas, familiares y territoriales pueden influir en la experiencia académica. Esta evidencia permite evitar interpretaciones construidas únicamente desde sistemas universitarios de otros contextos. La pertenencia adquiere características particulares según la institución, el entorno social y las oportunidades reales de interacción disponibles para los estudiantes.

El bienestar universitario también depende de la posibilidad de establecer relaciones académicas respetuosas. La interacción con docentes y compañeros puede convertirse en una fuente de apoyo, pero también en un factor de distanciamiento cuando existe indiferencia, exclusión o comunicación deficiente. La calidad de estas relaciones no requiere eliminar diferencias de opinión ni situaciones exigentes. Lo importante es que las interacciones se desarrollen dentro de condiciones que permitan participar,

preguntar, equivocarse y aprender sin que la experiencia cotidiana se convierta en una fuente permanente de inseguridad.

Montiel (2024) identifica factores asociados con el sentido de pertenencia universitaria y permite observar que esta construcción depende de experiencias concretas dentro de la institución. La identificación con la universidad no surge automáticamente por estar matriculado. Se desarrolla a partir de oportunidades para establecer vínculos, reconocer símbolos, compartir experiencias y participar en espacios donde el estudiante pueda sentirse integrado. Esta perspectiva muestra que la pertenencia es un proceso construido durante la trayectoria y no una condición que pueda suponerse desde el ingreso.

La experiencia integral incluye también la capacidad de combinar las exigencias académicas con otras dimensiones de la vida. Los estudiantes pueden enfrentar empleo, cuidados familiares, dificultades económicas o desplazamientos prolongados, situaciones que influyen en su disponibilidad y bienestar. Reconocer estas condiciones no significa convertir cada circunstancia individual en una excepción académica. Implica comprender que el desempeño ocurre dentro de realidades diversas y que determinadas medidas de apoyo, información o flexibilidad pueden evitar que dificultades externas se conviertan innecesariamente en obstáculos para la permanencia.

Gilani y Thomas (2025) permiten entender que las consecuencias de la pertenencia trascienden la satisfacción inmediata y se vinculan con aspectos más amplios de la experiencia educativa. Por ello, las universidades necesitan observar no solo indicadores académicos, sino también la manera en que los estudiantes se relacionan con los espacios, las personas y las oportunidades disponibles. Una trayectoria aparentemente exitosa en términos de calificaciones puede coexistir con aislamiento o débil identificación institucional, aspectos que pueden limitar la participación y el aprovechamiento de la experiencia universitaria.

El bienestar tampoco puede convertirse en una responsabilidad exclusivamente individual. Estrategias personales de organización o adaptación son importantes, pero resultan insuficientes cuando existen procedimientos confusos, barreras de acceso o ambientes poco inclusivos. La institución posee capacidad para intervenir sobre estas condiciones mediante servicios, políticas y prácticas académicas. La experiencia integral surge precisamente de la interacción entre recursos personales y características

del entorno, lo que exige evitar explicaciones que atribuyan cada dificultad únicamente a la capacidad del estudiante para adaptarse.

La construcción de bienestar y pertenencia permite comprender por qué estudiantes sometidos a condiciones académicas similares pueden experimentar la universidad de maneras muy diferentes. La calidad de la experiencia depende de cómo cada persona logra vincularse con la comunidad, acceder a oportunidades y encontrar condiciones para sostener su trayectoria. Cuando estas dimensiones no coinciden con las expectativas iniciales, pueden aparecer distancias entre lo que los estudiantes esperaban encontrar y las respuestas que efectivamente reciben, cuestión que conduce al análisis de esas brechas institucionales.

2.7 Brechas entre las expectativas juveniles y las respuestas institucionales

Las brechas entre las expectativas juveniles y las respuestas institucionales aparecen cuando los estudiantes ingresan a la universidad con demandas de flexibilidad, acompañamiento, claridad y pertinencia que no siempre encuentran en las estructuras existentes. Estas diferencias no surgen únicamente de expectativas excesivas, sino también de modelos organizativos diseñados para contextos estudiantiles menos diversos. Cuando la experiencia real se distancia de aquello que el estudiante esperaba encontrar, pueden generarse frustración, desconfianza o menor identificación con la institución.

Tomlinson et al. (2023) muestran que las expectativas al iniciar la educación superior abarcan enseñanza, apoyo, interacción y autonomía. Esta variedad implica que la transición universitaria está mediada por ideas previas sobre cómo debería funcionar la institución. Si esas expectativas no son abordadas de forma explícita, los estudiantes pueden interpretar como deficiencia lo que en realidad responde a diferencias entre niveles educativos o culturas académicas. Por ello, gestionar expectativas requiere explicar desde el inicio las exigencias, responsabilidades y formas de participación propias de la universidad.

Una brecha frecuente se produce en torno a la flexibilidad. Muchos estudiantes esperan mayor capacidad para organizar tiempos, acceder a recursos y compatibilizar estudios con otras responsabilidades. Sin embargo, algunas instituciones mantienen horarios, procedimientos y secuencias poco adaptables. Li y Jackson (2024) muestran que las condiciones de ingreso y las características de distintos grupos pueden influir en la

retención y en la experiencia universitaria. Esto evidencia que aplicar una estructura uniforme a trayectorias diversas puede generar desigualdades en la posibilidad real de participar y permanecer.

Tabla 9
Brechas entre expectativas estudiantiles y respuestas institucionales

Área	Expectativa estudiantil	Respuesta institucional limitada	Posible consecuencia
Flexibilidad	Compatibilizar estudio y otras responsabilidades	Horarios y procedimientos rígidos	Dificultad para sostener la trayectoria
Comunicación	Información clara y oportuna	Mensajes fragmentados o tardíos	Incertidumbre y frustración
Acompañamiento	Orientación durante la trayectoria	Apoyo concentrado solo en momentos críticos	Sensación de desatención
Tecnología	Recursos funcionales e integrados	Plataformas poco articuladas	Experiencia digital fragmentada
Participación	Ser escuchado y considerado	Mecanismos simbólicos o escasa incidencia	Distanciamiento institucional
Proyección profesional	Formación conectada con escenarios laborales	Currículos poco actualizados	Percepción de baja pertinencia

Nota. La tabla identifica brechas frecuentes entre lo que los estudiantes esperan de la experiencia universitaria y las respuestas que pueden encontrar en estructuras institucionales poco adaptadas.

La comunicación constituye otra fuente importante de distancia. Los estudiantes pueden disponer de múltiples canales, pero eso no garantiza que reciban información coherente. Cuando diferentes unidades comunican criterios distintos o los procedimientos son difíciles de comprender, aumenta la percepción de desorganización. La respuesta institucional debe centrarse menos en multiplicar plataformas y más en coordinar mensajes, responsabilidades y tiempos. La claridad reduce incertidumbre y permite que los estudiantes asuman mejor sus propias obligaciones académicas.

Mendoza-Villafaina y López-Mosquera (2024) relacionan la experiencia educativa, la satisfacción universitaria y la reputación institucional. Esta conexión resulta relevante porque las brechas no afectan únicamente la percepción inmediata del servicio, sino también la valoración global de la universidad. Cuando los estudiantes encuentran coherencia entre expectativas, experiencia y resultados, la satisfacción puede

fortalecerse. En cambio, las inconsistencias repetidas pueden influir en la imagen institucional, incluso cuando determinadas áreas académicas funcionan adecuadamente.

Otra brecha aparece en el acompañamiento. Muchos estudiantes esperan orientación en momentos de cambio, elección o dificultad, pero algunas instituciones concentran sus apoyos únicamente en situaciones críticas. Esto limita la capacidad preventiva de la universidad. El acompañamiento resulta más efectivo cuando se integra de manera progresiva a la trayectoria y ayuda a desarrollar autonomía. No se trata de supervisar permanentemente, sino de ofrecer información y apoyo antes de que los problemas se conviertan en obstáculos difíciles de resolver.

Las expectativas sobre pertinencia profesional también pueden entrar en tensión con currículos poco actualizados. Los estudiantes suelen buscar conexiones entre formación, competencias y escenarios laborales, mientras algunas estructuras académicas mantienen contenidos y metodologías con escasa relación visible con problemas actuales. Esta distancia puede generar la impresión de que la universidad responde lentamente a transformaciones externas. La solución no consiste en convertir cada programa en una réplica del mercado laboral, sino en revisar periódicamente su pertinencia y explicar mejor el valor de los aprendizajes fundamentales.

Li y Jackson (2024) permiten comprender que las diferencias en la experiencia universitaria también están asociadas con condiciones de equidad. No todos los estudiantes afrontan las mismas barreras ni disponen de idénticos recursos para responder a exigencias institucionales. Por ello, una respuesta homogénea puede ser formalmente igual y materialmente desigual. Las instituciones necesitan identificar qué grupos enfrentan mayores dificultades y ajustar apoyos sin reducir estándares académicos, de modo que la diversidad no se convierta en una fuente adicional de exclusión.

La participación estudiantil constituye otro punto sensible. Las instituciones pueden disponer de encuestas, representantes o espacios de consulta, pero estos mecanismos pierden credibilidad si los estudiantes no perciben efectos posteriores. La brecha aparece cuando se solicita opinión sin explicar qué decisiones se tomaron a partir de ella. Cerrar ese ciclo comunicativo fortalece la confianza y evita que la participación se

interprete como un procedimiento meramente formal. La escucha requiere también capacidad para justificar por qué algunas propuestas no pueden aplicarse.

Las brechas entre expectativas y respuestas institucionales muestran que la experiencia universitaria depende tanto de las aspiraciones juveniles como de la capacidad de las instituciones para interpretarlas críticamente. No todas las demandas deben ser satisfechas, pero sí comprendidas y gestionadas con coherencia. Una universidad que explica sus decisiones, revisa sus procesos y reconoce trayectorias diversas puede reducir distancias innecesarias sin perder su identidad académica. Este análisis permite avanzar hacia las nuevas formas de aprender, relacionarse y construir conocimiento que están redefiniendo la experiencia universitaria contemporánea.



Capítulo 3

Las nuevas formas de aprender, relacionarse y construir conocimiento

Deyaneyra Ninoska Suárez Molina

3.1 Transformación de los procesos de aprendizaje en entornos digitales

Los procesos de aprendizaje en entornos digitales han modificado la manera en que los estudiantes acceden a contenidos, organizan su tiempo y participan en actividades académicas. El aprendizaje ya no depende exclusivamente de la coincidencia física entre docentes y estudiantes, sino que puede desarrollarse mediante plataformas, recursos multimedia, actividades asincrónicas y espacios colaborativos. Esta ampliación de posibilidades permite diversificar experiencias, pero también exige nuevas formas de planificación pedagógica. La digitalización no transforma automáticamente el aprendizaje; su valor depende de cómo se articulan los recursos con objetivos, actividades y formas de interacción.

Otto et al. (2024) muestran que las prácticas digitales emergentes pueden favorecer entornos de aprendizaje más centrados en el estudiante cuando se utilizan para ampliar participación, acceso y colaboración. Esta orientación modifica el papel de la tecnología, que deja de ser un soporte adicional y pasa a integrarse en la arquitectura de la experiencia educativa. El cambio más importante no reside en trasladar materiales a una plataforma, sino en reorganizar actividades para que los estudiantes interactúen con contenidos, compañeros y docentes de maneras más flexibles y significativas.

Awidi y Paynter (2024) destacan la importancia de evaluar las innovaciones tecnológicas desde la experiencia de los propios estudiantes. Esta perspectiva resulta relevante porque una herramienta puede parecer eficiente desde el punto de vista institucional y, sin embargo, generar dificultades en su uso cotidiano. La participación estudiantil permite identificar problemas de accesibilidad, claridad o utilidad que no siempre son visibles durante el diseño. Integrar esta retroalimentación contribuye a construir entornos digitales más ajustados a las necesidades reales del aprendizaje.

La transformación digital también modifica la relación con el tiempo. Los recursos asincrónicos permiten revisar materiales, avanzar a ritmos distintos y organizar determinadas actividades según la disponibilidad personal. Esta flexibilidad puede beneficiar a estudiantes con responsabilidades laborales o familiares, pero requiere capacidad de autorregulación. Cuando desaparecen parte de las estructuras temporales tradicionales, aumenta la necesidad de planificar, establecer prioridades y mantener continuidad. La libertad de organización solo produce ventajas cuando está acompañada por orientaciones claras y expectativas académicas comprensibles.

Ruiz y del Moral (2022) vinculan el aprendizaje activo con el desarrollo de competencias socioemocionales en entornos digitales de educación superior. Esta relación evidencia que la enseñanza digital no debe reducirse a la transmisión de información. Las actividades que exigen participación, colaboración y resolución de problemas pueden contribuir a desarrollar capacidades que trascienden el conocimiento disciplinar. El entorno tecnológico adquiere mayor valor cuando facilita experiencias en las que el estudiante debe tomar decisiones, comunicarse y asumir responsabilidades dentro de procesos compartidos.

La disponibilidad constante de información constituye otra transformación importante. Los estudiantes pueden acceder a artículos, videos, repositorios y recursos educativos desde múltiples dispositivos. Sin embargo, esta abundancia introduce el desafío de seleccionar, interpretar y jerarquizar contenidos. Disponer de información no equivale a construir conocimiento. La universidad necesita fortalecer capacidades para evaluar fuentes, identificar evidencia y relacionar información procedente de formatos diversos, especialmente en contextos donde la velocidad de circulación puede favorecer lecturas superficiales o poco críticas.

Los entornos digitales también han ampliado las posibilidades de retroalimentación. Comentarios escritos, rúbricas electrónicas, grabaciones de audio, plataformas colaborativas y sistemas automatizados permiten diversificar la forma en que los estudiantes reciben información sobre su desempeño. El valor de estas herramientas depende de la calidad del mensaje y de la posibilidad de utilizarlo para mejorar. Una retroalimentación rápida pero poco específica aporta menos que una orientación clara que permita comprender errores, reconocer avances y tomar decisiones sobre el propio proceso de aprendizaje.

Otro cambio relevante se produce en la interacción entre estudiantes. Los espacios digitales permiten trabajar con compañeros que no necesariamente coinciden en el mismo lugar o momento. Esta flexibilidad puede favorecer colaboración y continuidad, pero también generar dificultades relacionadas con coordinación, participación desigual o comunicación fragmentada. El aprendizaje colaborativo en línea requiere reglas, responsabilidades y objetivos bien definidos. La tecnología facilita el encuentro, pero no garantiza por sí misma que exista cooperación efectiva ni que todos los integrantes participen de manera equivalente.

Otto et al. (2024) permiten comprender que muchas prácticas digitales consolidadas después de la pandemia pueden integrarse de manera más estable cuando responden a propósitos pedagógicos claros. La experiencia acumulada mostró que algunas actividades funcionan mejor en modalidades flexibles, mientras otras requieren mayor interacción presencial. Esta evidencia favorece una perspectiva menos dicotómica entre educación presencial y virtual. El desafío actual consiste en identificar qué combinación de espacios y recursos resulta más adecuada para cada objetivo de aprendizaje.

Figura 5

Convergencia de competencias y recursos digitales en la educación



Nota. La figura representa la integración de diversos componentes digitales que, de manera articulada, fortalecen los procesos educativos y favorecen experiencias de aprendizaje más flexibles e innovadoras.

La transformación de los procesos de aprendizaje también exige nuevas capacidades docentes. Diseñar experiencias digitales requiere seleccionar herramientas, organizar secuencias, anticipar dificultades y mantener canales de comunicación adecuados. No basta con dominar una plataforma técnica. El profesorado necesita comprender cómo cambia la participación cuando las actividades se desarrollan en línea y qué estrategias

pueden sostener la interacción. La competencia digital docente adquiere así un carácter pedagógico, organizativo y comunicativo, además de tecnológico.

Awidi y Paynter (2024) muestran que las innovaciones digitales pueden producir efectos valiosos cuando se desarrollan desde enfoques centrados en el estudiante. Esta orientación implica observar cómo las herramientas afectan la participación, la comprensión y la experiencia general, en lugar de medir únicamente su adopción. Una universidad puede incorporar numerosas tecnologías y mantener prácticas poco activas si no transforma el diseño educativo. La innovación significativa requiere que la tecnología facilite procesos que serían más difíciles de lograr mediante estructuras convencionales.

La transformación digital del aprendizaje abre posibilidades de mayor flexibilidad, participación y acceso, pero también exige disciplina, criterio y capacidad de autorregulación. A medida que los estudiantes disponen de más recursos y decisiones sobre su trayectoria, aumenta la importancia de gestionar el propio aprendizaje de manera consciente. Esta transición permite avanzar hacia el análisis de la autonomía académica y de las nuevas formas de autorregulación que adquieren especial relevancia dentro de entornos educativos cada vez más abiertos y personalizados.

3.2 Aprendizaje autónomo y nuevas formas de autorregulación académica

El aprendizaje autónomo ha adquirido mayor relevancia en la educación superior debido a la expansión de entornos digitales, recursos abiertos y modalidades flexibles. Los estudiantes disponen de más oportunidades para decidir cuándo, cómo y con qué recursos avanzar en determinadas actividades. Sin embargo, esta autonomía no implica aprender de forma aislada ni prescindir de orientación. Su desarrollo exige capacidad para establecer metas, organizar tiempos, seleccionar estrategias y evaluar el propio progreso. La universidad debe crear condiciones que permitan ejercitar estas capacidades de manera gradual y responsable.

Sánchez (2022) muestra que los estudiantes universitarios de la Generación Z presentan preferencias de aprendizaje vinculadas con formas más dinámicas de interacción y acceso a contenidos. Estas preferencias pueden favorecer procesos autónomos cuando los estudiantes disponen de opciones para explorar materiales, resolver problemas y organizar parte de su trayectoria. No obstante, elegir recursos o modalidades no garantiza por sí mismo un aprendizaje profundo. La autonomía requiere criterios para

distinguir entre actividades útiles, contenidos relevantes y prácticas que simplemente generan una sensación de avance sin producir comprensión suficiente.

La autorregulación constituye uno de los componentes centrales del aprendizaje autónomo. Implica planificar, monitorear y ajustar las propias acciones académicas en función de metas concretas. Un estudiante autorregulado no se limita a cumplir tareas, sino que identifica qué necesita aprender, observa sus dificultades y modifica estrategias cuando los resultados no son adecuados. Estas capacidades resultan especialmente importantes en entornos donde existe menor supervisión directa y donde una parte considerable del trabajo académico debe organizarse de manera independiente.

Sillat et al. (2021) destacan la importancia de las competencias digitales en la educación superior y muestran que su evaluación requiere considerar más que el manejo técnico de herramientas. La autonomía académica en entornos digitales depende también de saber buscar, seleccionar, organizar y utilizar información de forma adecuada. Esta perspectiva permite comprender que las competencias digitales y la autorregulación están estrechamente relacionadas. Un estudiante puede dominar dispositivos y plataformas, pero encontrar dificultades para utilizarlos estratégicamente dentro de objetivos de aprendizaje.

Tabla 10

Componentes de la autorregulación académica en contextos universitarios

Componente	Acción del estudiante	Riesgo frecuente	Apoyo institucional pertinente
Planificación	Define metas y organiza tiempos	Sobreestimación de capacidades	Orientaciones y cronogramas claros
Selección de recursos	Elige materiales y herramientas	Uso de fuentes poco pertinentes	Criterios de búsqueda y evaluación
Monitoreo	Revisa avances y dificultades	Falta de conciencia sobre errores	Retroalimentación periódica
Gestión de la atención	Prioriza tareas y reduce distracciones	Fragmentación del tiempo	Diseño de actividades secuenciadas
Ajuste de estrategias	Modifica procedimientos cuando es necesario	Persistencia en métodos poco eficaces	Modelado de estrategias alternativas
Autoevaluación	Valora resultados y aprendizajes	Evaluaciones poco realistas	Instrumentos de reflexión y evidencias

Nota. La tabla organiza procesos de autorregulación que favorecen el aprendizaje autónomo y muestra apoyos que pueden facilitar su desarrollo sin sustituir la responsabilidad del estudiante.

La gestión del tiempo constituye una de las dificultades más visibles de la autonomía académica. La flexibilidad puede ofrecer ventajas, pero también facilitar postergación, acumulación de tareas y pérdida de continuidad. Cuando los estudiantes deben decidir cómo distribuir su trabajo, necesitan desarrollar criterios para priorizar actividades y anticipar cargas. La institución puede contribuir mediante calendarios claros, secuencias razonables y orientaciones sobre planificación. Estos apoyos no reducen la autonomía; proporcionan una estructura inicial desde la cual el estudiante puede asumir progresivamente mayor control sobre su organización.

La personalización tecnológica puede contribuir a estos procesos cuando ofrece recursos ajustados a determinadas necesidades. Aparicio y Aparicio (2024) analizan sistemas de aprendizaje adaptativo impulsados por inteligencia artificial que pueden modificar contenidos, actividades o recorridos según el desempeño del estudiante. Este tipo de herramientas puede facilitar seguimiento y práctica diferenciada, pero su utilidad depende de que el estudiante comprenda los objetivos y mantenga participación activa. La adaptación automática no debe convertir el aprendizaje en un proceso completamente dirigido por el sistema.

La autorregulación también implica aprender a gestionar la atención. Los entornos digitales permiten acceder rápidamente a múltiples contenidos, pero esa misma disponibilidad puede favorecer interrupciones frecuentes y cambios constantes de actividad. La concentración se convierte entonces en una capacidad académica relevante. La universidad puede contribuir mediante actividades con propósitos claros, tiempos definidos y exigencias cognitivas coherentes. Sin embargo, el estudiante necesita desarrollar hábitos propios que le permitan sostener el esfuerzo incluso cuando existen múltiples estímulos disponibles en el entorno.

Otro componente importante es la autoevaluación. Reconocer lo que se ha aprendido, identificar vacíos y valorar la calidad del propio trabajo son capacidades necesarias para avanzar con mayor independencia. La autoevaluación no sustituye la evaluación docente, pero permite que el estudiante participe activamente en el control de su progreso. Sillat et al. (2021) muestran que las competencias digitales requieren marcos de evaluación capaces de considerar dimensiones diversas, lo que refuerza la necesidad de superar enfoques reducidos al dominio instrumental.

El aprendizaje autónomo también depende de la disposición para pedir ayuda. La independencia académica no significa resolver todas las dificultades sin apoyo. Un estudiante autorregulado reconoce cuándo necesita orientación, identifica fuentes pertinentes y utiliza la retroalimentación para mejorar. Esta capacidad resulta especialmente importante en entornos flexibles, donde la falta de interacción puede confundirse con autonomía. La universidad debe promover una cultura en la que solicitar apoyo sea parte normal del aprendizaje y no una señal de incapacidad.

La autonomía académica adquiere mayor valor cuando permite al estudiante asumir decisiones sin quedar aislado de la comunidad universitaria. Las nuevas formas de autorregulación amplían la responsabilidad individual, pero el conocimiento también se construye mediante interacción, discusión y contraste de perspectivas. Por ello, el siguiente paso consiste en analizar cómo los entornos contemporáneos combinan autonomía con colaboración y permiten construir conocimiento de manera colectiva dentro de comunidades conectadas.

3.3 Construcción colaborativa del conocimiento en comunidades conectadas

La construcción colaborativa del conocimiento adquiere especial relevancia en contextos universitarios donde el aprendizaje se desarrolla mediante redes, plataformas y comunidades que trascienden el aula física. En estos entornos, conocer no significa únicamente recibir información, sino participar en procesos donde las ideas se contrastan, reformulan y enriquecen mediante la interacción con otros. La colaboración permite que los estudiantes articulen experiencias, perspectivas y conocimientos distintos, generando resultados que difícilmente surgirían del trabajo individual cuando las tareas requieren análisis, discusión o resolución conjunta de problemas.

Bryant (2023) destaca la importancia de integrar de manera auténtica las experiencias de vida, trabajo y aprendizaje de los estudiantes dentro de las prácticas universitarias. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para las comunidades conectadas, porque cada participante aporta conocimientos construidos en contextos diferentes. La diversidad de experiencias amplía las posibilidades de interpretación y puede enriquecer la producción colectiva. Sin embargo, para que esta contribución sea académicamente valiosa, necesita articularse mediante actividades que exijan argumentación, intercambio fundamentado y elaboración conjunta, evitando que la colaboración se limite a repartir tareas.

Las tecnologías digitales han ampliado los espacios en los que puede desarrollarse esta colaboración. Documentos compartidos, plataformas de discusión, videoconferencias y repositorios permiten construir productos académicos sin exigir coincidencia permanente de tiempo y lugar. Esta flexibilidad facilita la participación de estudiantes con diferentes disponibilidades y hace posible conservar registros del proceso de trabajo. Al mismo tiempo, la existencia de herramientas no garantiza una comunidad activa. La interacción necesita objetivos compartidos, responsabilidades definidas y condiciones que favorezcan aportes sustantivos en lugar de una simple acumulación de intervenciones individuales.

Ruiz y del Moral (2022) relacionan el aprendizaje activo en entornos digitales con el desarrollo de competencias socioemocionales, aspecto especialmente relevante para la colaboración. Trabajar con otros requiere escuchar, comunicar ideas, negociar decisiones y gestionar desacuerdos. Estas capacidades no aparecen automáticamente por reunir estudiantes en grupos. Necesitan experiencias que asignen responsabilidades reales y permitan comprender que el conocimiento colectivo depende tanto de la calidad de las aportaciones individuales como de la capacidad para integrarlas en una construcción común.

Tabla 11
Condiciones para la construcción colaborativa del conocimiento en comunidades conectadas

Condición	Función dentro de la comunidad	Riesgo cuando está ausente	Resultado esperado
Propósito compartido	Orienta el trabajo colectivo	Actividades fragmentadas	Producción académica coherente
Roles definidos	Distribuye responsabilidades	Sobrecarga o participación desigual	Mayor corresponsabilidad
Interacción argumentada	Permite contrastar perspectivas	Intercambio superficial	Comprensión más profunda
Recursos compartidos	Facilitan acceso y construcción conjunta	Duplicación y desorganización	Continuidad del trabajo
Retroalimentación entre pares	Permite revisar aportes	Errores no identificados	Mejora progresiva
Registro del proceso	Hace visible la participación	Dificultad para reconocer contribuciones	Mayor transparencia

Nota. La tabla identifica condiciones que favorecen la colaboración académica en comunidades conectadas y los problemas que pueden surgir cuando estas no se encuentran suficientemente estructuradas.

La distribución de responsabilidades constituye uno de los factores que determina la calidad del aprendizaje colaborativo. En los trabajos grupales tradicionales puede ocurrir que algunas personas concentren la mayor parte de las tareas mientras otras participan de manera limitada. Los entornos digitales permiten hacer más visibles determinadas contribuciones, pero no eliminan este problema. Diseñar actividades donde los aportes sean interdependientes ayuda a reducir la fragmentación. Cada integrante debe comprender qué responsabilidad asume y cómo su trabajo se relaciona con el producto colectivo.

La colaboración también transforma la evaluación del aprendizaje. Cuando un producto es elaborado conjuntamente, resulta necesario distinguir entre los resultados del grupo y las contribuciones individuales. Esta dificultad puede abordarse mediante evidencias de proceso, autoevaluación, evaluación entre pares y registros de participación. El propósito no debe ser vigilar cada acción, sino generar información suficiente para valorar tanto la construcción colectiva como la responsabilidad personal. Una evaluación adecuada evita que la colaboración se perciba como injusta y refuerza la importancia de participar activamente.

Zhang y Tur (2024) muestran que los portafolios electrónicos pueden ofrecer oportunidades para documentar procesos, organizar evidencias y reflexionar sobre aprendizajes desarrollados en entornos digitales. Dentro de experiencias colaborativas, estos recursos permiten registrar aportes, revisar productos y observar la evolución del trabajo. Su valor aumenta cuando no se utilizan únicamente como repositorios finales, sino como espacios donde los estudiantes pueden seleccionar evidencias, justificar decisiones y hacer visible la manera en que construyeron conocimiento junto con otros.

Las comunidades conectadas también facilitan la interacción entre personas que poseen perspectivas disciplinares o culturales diferentes. Esta diversidad puede ampliar el análisis de problemas complejos, especialmente cuando ninguna disciplina ofrece por sí solas respuestas suficientes. Sin embargo, la colaboración interdisciplinaria exige aprender a comunicar conceptos que pueden tener significados distintos según el campo de conocimiento. El intercambio adquiere valor cuando los participantes explican sus

supuestos, reconocen límites y construyen puntos de conexión sin reducir las diferencias a soluciones artificialmente homogéneas.

Otro elemento central es la retroalimentación entre pares. Revisar el trabajo de otros obliga a aplicar criterios, justificar observaciones y confrontar distintas maneras de resolver una actividad. Quien recibe comentarios puede identificar aspectos que no había considerado, mientras quien los formula profundiza su comprensión al evaluar una producción ajena. Ruiz y del Moral (2022) permiten situar estas interacciones dentro de experiencias de aprendizaje activo donde las habilidades sociales y académicas se desarrollan conjuntamente. La retroalimentación entre pares requiere pautas claras para evitar comentarios superficiales o exclusivamente valorativos.

Las comunidades conectadas pueden extenderse más allá de una asignatura concreta. Estudiantes y docentes tienen la posibilidad de integrarse en redes temáticas, proyectos interinstitucionales y espacios académicos donde el intercambio continúa durante periodos más amplios. Esta continuidad favorece la construcción progresiva de conocimientos y relaciones profesionales. No obstante, la apertura de las comunidades también exige criterios sobre calidad de las fuentes, comportamiento responsable y protección de la información compartida. Participar en redes académicas implica aprender normas que permiten sostener intercambios confiables.

Bryant (2023) permite comprender que las experiencias de aprendizaje adquieren mayor autenticidad cuando se conectan con dimensiones reales de la vida estudiantil. En las comunidades colaborativas, esa conexión puede materializarse mediante proyectos donde los participantes aporten conocimientos derivados de sus contextos y los sometan a discusión académica. Esto evita que la colaboración se convierta únicamente en una técnica metodológica. Su verdadero potencial aparece cuando permite producir interpretaciones o soluciones que integran saberes diversos y responden a problemas suficientemente significativos.

La construcción colaborativa del conocimiento no elimina la responsabilidad individual, sino que la sitúa dentro de una relación de interdependencia. Aprender con otros exige preparación personal, apertura al contraste y disposición para revisar las propias ideas. Las comunidades conectadas amplían las posibilidades de interacción, pero también modifican las expectativas sobre comunicación y acompañamiento. Esta transformación conduce a examinar cómo cambian las relaciones entre docentes y

estudiantes cuando ambos participan en entornos donde el conocimiento circula de manera más abierta y compartida.

3.4 Nuevas dinámicas de interacción entre docentes y estudiantes

Las relaciones entre docentes y estudiantes están cambiando a medida que la educación superior incorpora entornos digitales, metodologías activas y mayores expectativas de participación. El docente deja de ocupar exclusivamente una posición centrada en la exposición de contenidos y asume funciones de orientación, acompañamiento y retroalimentación. Al mismo tiempo, el estudiante adquiere mayor responsabilidad sobre su aprendizaje y participa de manera más activa en la construcción de significados. Esta transformación no elimina la asimetría académica, pero redefine la forma en que se ejerce la autoridad dentro del proceso educativo.

La interacción contemporánea exige una comunicación más frecuente y diversificada. Además de las clases presenciales, docentes y estudiantes pueden relacionarse mediante plataformas institucionales, foros, videoconferencias, sistemas de mensajería y espacios colaborativos. Estos canales amplían las posibilidades de acompañamiento, aunque también pueden generar expectativas de disponibilidad permanente. El desafío consiste en establecer límites y normas claras que permitan aprovechar la conectividad sin convertirla en una fuente de sobrecarga para ninguna de las partes. La calidad de la interacción depende más de su propósito que de la cantidad de contactos establecidos.

Banihashem et al. (2022) muestran que la analítica del aprendizaje puede contribuir a mejorar las prácticas de retroalimentación en educación superior. Esta posibilidad modifica la relación entre docentes y estudiantes porque permite identificar patrones de desempeño y ofrecer orientaciones más ajustadas a determinadas necesidades. Sin embargo, los datos no sustituyen la interpretación pedagógica. La retroalimentación sigue requiriendo contexto, criterio académico y capacidad para explicar al estudiante qué aspectos puede mejorar y cómo hacerlo de manera efectiva.

La retroalimentación adquiere así un papel central en las nuevas dinámicas docentes. Ya no se concibe únicamente como comentario posterior a una evaluación, sino como parte del proceso de aprendizaje. Cuando se ofrece de manera oportuna, específica y comprensible, puede ayudar al estudiante a revisar estrategias y tomar decisiones. Esta función fortalece una relación basada en acompañamiento académico, siempre que no derive en dependencia. El objetivo es que la orientación docente contribuya

progresivamente a que el estudiante pueda valorar con mayor autonomía la calidad de su propio trabajo.

La inteligencia artificial también está modificando estas relaciones. Alfredo et al. (2024) analizan el desarrollo de enfoques centrados en las personas dentro de la analítica del aprendizaje y la inteligencia artificial educativa. Esta perspectiva subraya que las tecnologías deben diseñarse y utilizarse considerando necesidades, decisiones y experiencias humanas. En la interacción docente-estudiante, ello implica evitar que los sistemas automatizados sustituyan indiscriminadamente el diálogo académico. Su función resulta más pertinente cuando complementan la orientación y facilitan información que posteriormente puede ser interpretada dentro del contexto formativo.

Las herramientas digitales pueden ampliar las posibilidades de personalización, pero también introducir nuevas distancias. Un estudiante puede recibir recomendaciones automatizadas, acceder a materiales diferenciados o consultar recursos sin necesidad de interacción directa. Estas ventajas pueden mejorar eficiencia y acceso, aunque no reemplazan dimensiones relacionales como confianza, motivación o reconocimiento. La educación universitaria continúa siendo una práctica social en la que el aprendizaje se fortalece mediante conversaciones, preguntas y confrontación de ideas. La tecnología aporta valor cuando facilita estos procesos en lugar de reducirlos a intercambios impersonales.

Ossa y Willatt (2023) muestran que la inteligencia artificial generativa puede utilizarse para retroalimentar procesos de escritura académica. Esta práctica introduce una nueva configuración de responsabilidades, porque el estudiante puede recibir comentarios antes de acudir al docente y revisar sus textos de manera iterativa. El papel docente se desplaza hacia la interpretación crítica de esas sugerencias, la orientación sobre criterios académicos y la valoración de decisiones tomadas durante la escritura. La herramienta puede acompañar el proceso, pero no define por sí misma qué constituye una argumentación válida.

La relación pedagógica también se transforma cuando el estudiante formula preguntas con mayor información previa. El acceso inmediato a recursos permite llegar a clase después de consultar explicaciones, videos, artículos o respuestas automatizadas. Esto puede enriquecer la conversación, pero también introducir información de calidad desigual. El docente necesita responder menos desde la lógica de ser la única fuente

disponible y más desde la capacidad para contextualizar, contrastar y problematizar lo que el estudiante encuentra. La autoridad académica se sostiene entonces en el criterio y no únicamente en la posesión de información.

Estas dinámicas requieren cambios en la manera de comprender la participación. Intervenir en clase ya no se limita a responder preguntas formuladas por el docente. Los estudiantes pueden producir contenidos, compartir recursos, evaluar trabajos de pares y contribuir a discusiones digitales. Esta ampliación de la participación permite relaciones menos unidireccionales, aunque necesita una estructura clara para evitar dispersión. La interacción productiva requiere que los aportes se vinculen con objetivos académicos y que exista un marco que permita distinguir entre opinión personal, argumento fundamentado y evidencia.

El acompañamiento docente debe equilibrarse con la autonomía. Una interacción excesivamente controladora puede limitar la capacidad del estudiante para tomar decisiones, mientras una presencia demasiado distante puede producir sensación de abandono. La relación formativa necesita ajustar el nivel de orientación según la complejidad de las tareas y el momento de la trayectoria. Los estudiantes que recién ingresan pueden necesitar apoyos diferentes a quienes poseen mayor experiencia académica. La flexibilidad relacional también forma parte de una enseñanza sensible a la diversidad.

Banihashem et al. (2022) permiten comprender que la retroalimentación puede beneficiarse de información generada mediante analítica del aprendizaje, pero su efectividad depende de cómo se utiliza. Convertir datos en mensajes útiles requiere interpretar resultados y conectarlos con acciones concretas. Esta mediación mantiene al docente como responsable de otorgar sentido pedagógico a la información. La tecnología puede mostrar tendencias o dificultades, pero el diálogo continúa siendo necesario para comprender causas, expectativas y circunstancias que no siempre aparecen reflejadas en los datos.

Figura 6
Adaptación docente a las nuevas dinámicas de interacción estudiantil



Nota. La figura sintetiza estrategias docentes orientadas a fortalecer una interacción más participativa, autónoma, flexible y mediada responsablemente por la tecnología.

Las nuevas dinámicas también plantean cuestiones sobre confianza y transparencia. Cuando se utilizan sistemas automatizados para recomendar, evaluar o retroalimentar, los estudiantes necesitan conocer su función y sus límites. Alfredo et al. (2024) destacan la importancia de enfoques centrados en las personas dentro de estos sistemas. La interacción educativa puede deteriorarse si la tecnología se percibe como un mecanismo opaco de control. Explicar cómo se utilizan herramientas y datos contribuye a mantener una relación más comprensible y responsable entre estudiantes, docentes e institución.

La transformación de la relación docente-estudiante muestra que enseñar ya no depende exclusivamente del encuentro dentro del aula ni de una comunicación unidireccional. La interacción puede extenderse, diversificarse y apoyarse en tecnologías sin perder su dimensión humana. El reto consiste en combinar acompañamiento, autonomía y criterio académico dentro de relaciones cada vez más flexibles. Esta apertura también permite que el aprendizaje continúe fuera de los espacios formales, lo que conduce a examinar el papel creciente del aprendizaje informal y de los entornos educativos que se expanden más allá de la universidad.

3.5 Aprendizaje informal y expansión de los espacios educativos

El aprendizaje informal ha adquirido mayor presencia en la experiencia universitaria debido a la expansión de recursos digitales, comunidades en línea y espacios de intercambio que funcionan fuera de las estructuras curriculares tradicionales. Los estudiantes aprenden mediante tutoriales, redes temáticas, videos, foros, experiencias laborales y comunidades profesionales que complementan lo desarrollado en clases. Este fenómeno amplía las oportunidades formativas, pero también exige reconocer que no todo aprendizaje externo posee el mismo nivel de rigor. La universidad necesita ayudar a distinguir entre información accesible, conocimiento validado y experiencias realmente formativas.

Bryant (2023) plantea que la experiencia universitaria puede enriquecerse cuando integra de manera auténtica dimensiones de la vida, el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes. Esta perspectiva permite comprender el aprendizaje informal como una fuente de saberes que puede conectarse con actividades académicas. Las experiencias previas, los intereses personales y los aprendizajes desarrollados fuera del aula pueden aportar valor cuando son sometidos a reflexión, análisis y contraste. El reto consiste en evitar que estas experiencias permanezcan desconectadas del proceso formativo o sean aceptadas sin evaluación crítica.

Los espacios educativos también se han expandido más allá del campus. Otto et al. (2024) muestran que las prácticas digitales emergentes han contribuido a consolidar entornos de aprendizaje más flexibles y centrados en el estudiante. Esta expansión permite que la formación continúe en plataformas, comunidades virtuales y redes colaborativas. Sin embargo, la ampliación espacial no significa que todos los contextos sean equivalentes. Cada entorno posee reglas, niveles de interacción y posibilidades distintas, por lo que resulta necesario definir con claridad qué propósito cumple dentro del aprendizaje.

Tabla 12
Espacios formales e informales en la experiencia universitaria

Espacio de aprendizaje	Tipo de experiencia	Aporte potencial	Riesgo principal
Aula universitaria	Formación estructurada	Profundidad conceptual y acompañamiento	Rigidez excesiva
Plataforma institucional	Aprendizaje mediado digitalmente	Continuidad y acceso flexible	Uso meramente administrativo
Comunidad en línea	Intercambio informal	Diversidad de perspectivas	Calidad desigual de información

Espacio de aprendizaje	Tipo de experiencia	Aporte potencial	Riesgo principal
Entorno laboral	Aprendizaje situado	Aplicación de conocimientos	Experiencia sin reflexión académica
Redes profesionales	Socialización disciplinar	Vinculación con prácticas reales	Dependencia de tendencias
Recursos abiertos	Autoaprendizaje	Acceso amplio a contenidos	Falta de criterios de selección

Nota. La tabla distingue espacios donde puede desarrollarse aprendizaje universitario y muestra aportes y riesgos que deben considerarse al integrarlos en una trayectoria formativa.

El aprendizaje informal también modifica la relación entre conocimiento académico y experiencia cotidiana. Un estudiante puede aprender determinados procedimientos mediante recursos externos antes de encontrarlos formalmente en una asignatura. Esta situación cambia la función de la universidad, que ya no puede asumir que todo conocimiento relevante será introducido por primera vez dentro del aula. Su papel consiste cada vez más en contextualizar, profundizar y validar aprendizajes que pueden haberse iniciado en otros espacios.

Bayne y Ross (2024) proponen pensar los futuros de la educación superior desde escenarios abiertos, donde los límites tradicionales de la universidad pueden transformarse. Esta mirada resulta útil para comprender la expansión de los espacios educativos, porque sugiere que el aprendizaje universitario puede articularse con contextos externos sin perder identidad académica. La apertura no implica diluir la institución, sino construir relaciones más flexibles con entornos donde también se producen conocimientos, prácticas y experiencias relevantes para la formación.

La expansión de estos espacios plantea además preguntas sobre reconocimiento. No todos los aprendizajes informales se traducen fácilmente en evidencias que puedan incorporarse a una trayectoria académica. Algunas experiencias desarrollan capacidades valiosas sin producir certificados o productos convencionales. La universidad puede explorar mecanismos para reconocer aprendizajes previos, proyectos externos o experiencias laborales, siempre que existan criterios claros de calidad y correspondencia con objetivos formativos. Reconocer no significa aceptar de manera automática, sino establecer procedimientos capaces de valorar lo aprendido.

Otro desafío se relaciona con la desigualdad de acceso. Los estudiantes no participan en las mismas comunidades, redes profesionales ni experiencias laborales. Algunos disponen de mayores oportunidades para ampliar su formación fuera del aula, mientras

otros dependen casi exclusivamente de los recursos institucionales. Por ello, valorar el aprendizaje informal requiere evitar que las diferencias de acceso se conviertan en ventajas académicas acumulativas. La universidad debe ofrecer alternativas y recursos que permitan ampliar oportunidades sin trasladar toda la responsabilidad formativa al entorno personal del estudiante.

La expansión de los espacios educativos también modifica la función del campus. Su importancia no desaparece, pero cambia de sentido cuando parte del aprendizaje puede desarrollarse en otros lugares. El campus puede adquirir mayor valor como espacio de encuentro, colaboración, experimentación y construcción de comunidad. La presencialidad deja de justificarse únicamente por la transmisión de contenidos y puede orientarse hacia actividades que se benefician especialmente de la interacción directa. Esto permite pensar de manera más estratégica qué experiencias requieren coincidencia física y cuáles pueden desarrollarse mediante otros entornos.

El aprendizaje informal amplía la autonomía y diversifica las fuentes desde las cuales los estudiantes construyen conocimiento, pero también exige mayor capacidad para seleccionar, validar e integrar información. La universidad conserva un papel decisivo al ofrecer criterios que permitan transformar experiencias dispersas en aprendizajes con sentido académico. Esta expansión prepara el terreno para una transformación aún más profunda: la incorporación de inteligencia artificial en las prácticas de aprendizaje, donde la relación entre acceso, autonomía, personalización y validación adquiere nuevas dimensiones.

3.6 Inteligencia artificial y transformación de las prácticas de aprendizaje

La inteligencia artificial está modificando las prácticas de aprendizaje universitario al ampliar las posibilidades de acceso, personalización, retroalimentación y producción académica. Su incorporación permite que los estudiantes interactúen con sistemas capaces de generar explicaciones, sugerir recursos, adaptar actividades o apoyar procesos de escritura. Sin embargo, su presencia también altera la manera en que se distribuyen responsabilidades dentro del aprendizaje. La cuestión central ya no es únicamente si estas herramientas deben utilizarse, sino bajo qué criterios pueden integrarse sin debilitar la autonomía intelectual, el pensamiento crítico y la responsabilidad académica.

Wang et al. (2024) muestran que la inteligencia artificial en educación abarca aplicaciones relacionadas con personalización, evaluación, apoyo al aprendizaje y automatización de diferentes procesos. Esta diversidad evidencia que la IA no constituye una única herramienta, sino un conjunto de tecnologías con funciones distintas. Su impacto depende de cómo se incorporan en las actividades formativas y de si responden a necesidades pedagógicas reales. Utilizar IA únicamente por su novedad puede producir experiencias superficiales, mientras que una integración planificada puede ampliar opciones de aprendizaje y acompañamiento.

La personalización representa uno de sus aportes más destacados. Los sistemas inteligentes pueden ofrecer contenidos, recomendaciones o rutas diferenciadas según determinadas características del estudiante. Esta capacidad puede favorecer el aprendizaje cuando permite responder a ritmos o dificultades específicas. No obstante, la personalización algorítmica no debe sustituir la capacidad del estudiante para tomar decisiones ni reducir el aprendizaje a secuencias predeterminadas. Una formación universitaria requiere también enfrentarse a contenidos difíciles, perspectivas inesperadas y experiencias que no siempre coinciden con preferencias personales.

Khosravi et al. (2022) destacan la importancia de la inteligencia artificial explicable en educación, especialmente cuando los sistemas producen recomendaciones o decisiones que afectan a los estudiantes. Comprender por qué una herramienta sugiere determinado contenido o interpreta un desempeño de cierta manera resulta relevante para mantener transparencia y confianza. En contextos formativos, las decisiones automatizadas necesitan ser comprensibles y revisables. La opacidad puede limitar la capacidad de estudiantes y docentes para cuestionar resultados o identificar errores en los procesos utilizados por el sistema.

Tabla 13
Transformaciones del aprendizaje universitario asociadas con la inteligencia artificial

Práctica de aprendizaje	Aporte potencial de la IA	Riesgo educativo	Criterio de integración
Búsqueda de información	Acceso rápido y síntesis inicial	Respuestas inexactas o incompletas	Verificación con fuentes confiables
Escritura académica	Apoyo en organización y revisión	Dependencia o pérdida de autoría	Uso transparente y supervisado
Retroalimentación	Respuestas más inmediatas	Comentarios descontextualizados	Complementar con criterio docente

Práctica de aprendizaje	Aporte potencial de la IA	Riesgo educativo	Criterio de integración
Personalización	Ajuste de recursos y actividades	Encierro en rutas algorítmicas	Mantener opciones y autonomía
Resolución de problemas	Exploración de alternativas	Sustitución del razonamiento	Exigir justificación del proceso
Evaluación del aprendizaje	Análisis de patrones	Opacidad o sesgos	Transparencia y revisión humana

Nota. La tabla presenta áreas donde la inteligencia artificial puede transformar las prácticas de aprendizaje y los criterios necesarios para evitar que la automatización sustituya procesos cognitivos esenciales.

La inteligencia artificial generativa introduce cambios particularmente visibles en la escritura, la resolución de problemas y la preparación de actividades. Los estudiantes pueden utilizarla para explorar ideas, solicitar explicaciones o revisar estructuras argumentativas. Sin embargo, estas posibilidades también plantean preguntas sobre autoría, originalidad y aprendizaje real. El valor educativo no reside en obtener rápidamente un producto terminado, sino en utilizar la herramienta como apoyo dentro de un proceso donde el estudiante mantiene responsabilidad sobre decisiones, argumentos y evidencias.

Tan y Maravilla (2024) sostienen que la inteligencia artificial generativa no tiene por qué debilitar necesariamente la integridad educativa. Su impacto depende de las reglas de uso, del diseño de las actividades y de la forma en que se evalúan los aprendizajes. Prohibirla de manera absoluta puede resultar poco sostenible, pero permitirla sin criterios puede favorecer prácticas que reduzcan la participación cognitiva. La respuesta universitaria necesita centrarse en tareas que hagan visible el razonamiento y permitan distinguir entre asistencia tecnológica y sustitución del esfuerzo intelectual.

Alfredo et al. (2024) proponen enfoques centrados en las personas para el desarrollo de la analítica del aprendizaje y la inteligencia artificial educativa. Esta orientación resulta importante porque recuerda que los sistemas deben apoyar objetivos humanos y no imponer automáticamente sus propias lógicas de funcionamiento. En el aprendizaje universitario, esto implica mantener al estudiante como agente activo, capaz de comprender, cuestionar y decidir. La tecnología puede aportar información y alternativas, pero la interpretación de esas posibilidades debe continuar vinculada con propósitos educativos definidos.

La alfabetización en inteligencia artificial se convierte así en una necesidad emergente. Los estudiantes requieren comprender las posibilidades y limitaciones de estas herramientas, identificar errores, reconocer sesgos y evaluar la confiabilidad de los resultados. Aprender a utilizar IA no significa únicamente dominar instrucciones o funciones técnicas. Supone desarrollar criterios para decidir cuándo su uso aporta valor y cuándo puede interferir con objetivos de aprendizaje. Esta competencia será cada vez más importante en contextos académicos y profesionales donde las herramientas inteligentes se integran progresivamente en tareas cotidianas.

La incorporación de inteligencia artificial también obliga a revisar las prácticas de evaluación. Si una actividad puede resolverse completamente mediante herramientas automáticas, puede ser necesario reconsiderar qué aprendizaje pretende medir. Esto no implica abandonar la escritura, la investigación o la resolución de problemas, sino diseñar tareas donde el proceso, la argumentación y la toma de decisiones tengan mayor peso. Las evaluaciones pueden incorporar defensa oral, reflexión sobre fuentes, justificación de procedimientos o análisis crítico de resultados generados por sistemas inteligentes.

La transformación producida por la inteligencia artificial no elimina la necesidad de aprender, sino que modifica aquello que significa demostrar conocimiento en la universidad. Cuanto mayor sea la capacidad de las herramientas para generar respuestas, más importante será saber interpretarlas, contrastarlas y convertirlas en conocimiento fundamentado. Esta nueva relación entre estudiantes, tecnologías y saberes conduce a una cuestión decisiva: cómo se producen, comparten y validan conocimientos cuando parte de esos procesos ya no depende exclusivamente de la actividad humana.

3.7 Nuevas formas de producir, compartir y validar conocimiento

Las formas de producir conocimiento están cambiando debido a la convergencia entre entornos digitales, inteligencia artificial, repositorios abiertos y nuevas prácticas de colaboración. La producción académica ya no depende exclusivamente de procesos individuales ni de espacios cerrados de investigación. Estudiantes y docentes pueden acceder a recursos distribuidos, construir documentos de manera colaborativa y utilizar herramientas capaces de apoyar tareas de búsqueda, síntesis y revisión. Este escenario amplía las posibilidades de creación, pero también exige criterios más rigurosos para

distinguir entre generación de contenidos y producción de conocimiento académicamente sustentado.

Compartir conocimiento también se ha vuelto más inmediato. Plataformas institucionales, repositorios digitales, portafolios electrónicos y redes académicas permiten difundir productos que antes permanecían limitados al aula o a circuitos especializados. Zhang y Tur (2024) muestran que los portafolios electrónicos pueden organizar evidencias, documentar procesos y favorecer prácticas reflexivas. Su utilidad no reside únicamente en almacenar trabajos, sino en hacer visible la trayectoria mediante la selección, contextualización y presentación de productos que representan diferentes momentos del aprendizaje.

La producción de conocimiento exige, además, nuevas capacidades de selección. La disponibilidad masiva de información reduce determinadas barreras de acceso, pero aumenta la dificultad para reconocer qué contenidos poseen suficiente calidad. El estudiante puede encontrar múltiples explicaciones sobre un mismo tema sin disponer inicialmente de criterios para establecer cuáles tienen respaldo adecuado. La formación universitaria debe fortalecer la capacidad de examinar procedencia, actualidad, metodología y consistencia de las fuentes antes de incorporarlas a una argumentación. La abundancia informativa vuelve más importante el juicio académico, no menos necesario.

La inteligencia artificial generativa introduce otra modificación importante al participar directamente en tareas que anteriormente dependían casi por completo de la producción humana. Ossa y Willatt (2023) muestran posibilidades de uso de estas herramientas en procesos de retroalimentación de escritura académica. La existencia de sistemas capaces de sugerir modificaciones, reorganizar expresiones o generar respuestas obliga a diferenciar con mayor precisión entre asistencia tecnológica y autoría. El estudiante continúa siendo responsable de comprender, verificar y justificar aquello que incorpora en un producto académico.

Esta transformación afecta también a la validación del conocimiento. Un texto formalmente bien redactado ya no constituye por sí mismo evidencia suficiente de comprensión, porque determinadas herramientas pueden producir resultados lingüísticamente convincentes sin garantizar exactitud. En consecuencia, adquieren mayor importancia la trazabilidad de fuentes, la justificación de decisiones y la

posibilidad de explicar cómo se construyó una conclusión. Validar implica examinar no solo el producto final, sino también las evidencias, procedimientos y razonamientos que permiten sostenerlo.

UNESCO (2023) plantea que el uso de inteligencia artificial generativa en educación e investigación requiere considerar aspectos relacionados con integridad, responsabilidad y capacidad humana. Esta orientación resulta especialmente pertinente para la producción académica, porque incorporar herramientas generativas sin reglas claras puede dificultar la identificación de contribuciones propias y asistidas. Las instituciones necesitan definir criterios comprensibles sobre usos permitidos, reconocimiento de apoyos tecnológicos y responsabilidades de quienes presentan trabajos académicos, evitando tanto la prohibición generalizada como la aceptación sin condiciones.

Las nuevas formas de compartir conocimiento amplían también las audiencias. Un producto elaborado durante una asignatura puede circular posteriormente en repositorios, redes profesionales o espacios abiertos. Esta posibilidad incrementa la responsabilidad sobre la calidad de lo que se publica, porque el contenido puede ser consultado fuera del contexto en el que fue creado. Los estudiantes necesitan comprender que producir para una audiencia pública implica revisar fuentes, proteger información sensible y distinguir entre borradores formativos y documentos suficientemente consolidados para ser difundidos.

Temper et al. (2025) destacan la necesidad de establecer marcos institucionales para regular el uso de inteligencia artificial en educación superior. Esta cuestión se relaciona directamente con la validación del conocimiento, ya que las universidades necesitan definir responsabilidades cuando intervienen sistemas automatizados en tareas académicas. La regulación resulta más útil cuando establece principios aplicables a diferentes tecnologías, en lugar de depender exclusivamente de herramientas específicas que pueden cambiar rápidamente. Transparencia, supervisión y responsabilidad ofrecen una base más estable para orientar estas prácticas.

La validación académica también continúa dependiendo de comunidades capaces de examinar críticamente afirmaciones y evidencias. La tecnología puede facilitar revisión, comparación y detección de patrones, pero la aceptación de un conocimiento requiere procedimientos compartidos. En el ámbito universitario, estos incluyen discusión argumentada, contraste de fuentes, evaluación metodológica y revisión por

personas con competencias pertinentes. La innovación tecnológica modifica los instrumentos disponibles, pero no elimina la necesidad de construir confianza mediante procesos suficientemente transparentes y susceptibles de revisión.

Zhang y Tur (2024) permiten observar que documentar la trayectoria del aprendizaje adquiere mayor relevancia en contextos digitales. Conservar evidencias de versiones, reflexiones y productos facilita comprender cómo se llegó a determinados resultados. Esta trazabilidad puede ser especialmente útil cuando intervienen diversas herramientas y fuentes durante la elaboración de un trabajo. Mostrar el proceso permite valorar decisiones, progresos y revisiones, desplazando parte de la atención desde el producto terminado hacia la construcción intelectual que lo hizo posible.

La producción colaborativa introduce además preguntas sobre reconocimiento de contribuciones. Cuando participan varias personas, plataformas digitales o sistemas automatizados, se vuelve necesario establecer qué aportó cada actor y quién asume responsabilidad por el resultado final. Esta claridad fortalece la integridad académica y permite diferenciar colaboración legítima de apropiación indebida. Las nuevas prácticas requieren, por tanto, una cultura de transparencia donde compartir recursos y trabajar conjuntamente no signifique diluir la responsabilidad individual sobre las afirmaciones que se presentan.

Las nuevas formas de producir, compartir y validar conocimiento amplían considerablemente las posibilidades de la educación superior, pero también hacen visibles los límites de modelos académicos diseñados para contextos menos conectados y menos automatizados. Cuando la producción intelectual cambia, también deben revisarse las formas de enseñanza, evaluación y organización curricular que la sostienen. Esta transición abre una cuestión decisiva para la universidad contemporánea: hasta qué punto los modelos tradicionales de formación pueden responder adecuadamente a prácticas de aprendizaje y conocimiento que ya funcionan bajo lógicas diferentes.



Capítulo 4

Crisis de los modelos tradicionales de formación universitaria

Bolívar David Plúas Zambrano

4.1 Limitaciones del modelo universitario centrado en la transmisión de contenidos

El modelo universitario centrado en la transmisión de contenidos parte de una lógica en la que el conocimiento se organiza, selecciona y comunica principalmente desde el docente hacia el estudiante. Esta estructura tuvo sentido en contextos donde el acceso a información especializada era limitado y la universidad concentraba buena parte de los recursos académicos disponibles. Sin embargo, en escenarios caracterizados por abundancia informativa, conectividad permanente y acceso inmediato a múltiples fuentes, la simple exposición de contenidos resulta insuficiente para responder a las demandas formativas contemporáneas.

Una de sus principales limitaciones consiste en reducir el aprendizaje a la recepción y reproducción de información. Cuando la enseñanza se organiza casi exclusivamente alrededor de clases expositivas, el estudiante puede adoptar un papel pasivo y concentrarse en recordar contenidos para evaluaciones posteriores. Halabieh et al. (2022) identifican problemas actuales de la educación superior vinculados con modelos que no siempre responden a las necesidades de los estudiantes. Esta situación obliga a revisar prácticas donde la cobertura de contenidos ocupa más espacio que su comprensión, aplicación y discusión crítica.

La transmisión también puede generar una falsa equivalencia entre enseñar y aprender. Que un contenido haya sido explicado no significa que haya sido comprendido, relacionado con conocimientos previos o incorporado de manera significativa. El aprendizaje requiere procesos de interpretación, práctica, retroalimentación y revisión que no ocurren automáticamente durante una exposición. Por ello, los modelos centrados únicamente en transmitir información pueden ofrecer una apariencia de avance curricular sin garantizar que los estudiantes desarrollen capacidades para utilizar aquello que recibieron.

Bunn et al. (2022) permiten observar que las estructuras universitarias también influyen en la manera en que los estudiantes comprenden su propia posición dentro de la institución. Cuando predominan relaciones formativas excesivamente verticales, el estudiante puede quedar reducido a receptor de decisiones, contenidos y criterios establecidos por otros. Esta lógica limita la agencia académica y dificulta el desarrollo de capacidades relacionadas con autonomía, responsabilidad y participación. Una

formación universitaria contemporánea necesita combinar orientación experta con oportunidades reales para que los estudiantes tomen decisiones sobre su aprendizaje.

Tabla 14
Limitaciones del modelo centrado en la transmisión de contenidos

Limitación	Efecto sobre el aprendizaje	Consecuencia institucional	Alternativa formativa
Predominio de exposición	Participación limitada	Baja interacción académica	Metodologías activas
Cobertura excesiva de contenidos	Comprensión superficial	Saturación curricular	Priorización conceptual
Rol pasivo del estudiante	Menor autonomía	Dependencia del docente	Aprendizaje autorregulado
Evaluación reproductiva	Memorización de corto plazo	Escasa evidencia de comprensión	Evaluación auténtica
Secuencia uniforme	Poca adaptación a trayectorias diversas	Rigidez académica	Flexibilidad estructurada
Escasa aplicación	Débil conexión con problemas reales	Percepción de baja pertinencia	Actividades contextualizadas

Nota. La tabla sintetiza limitaciones frecuentes del modelo transmisivo y muestra alternativas que pueden fortalecer la participación y la comprensión sin eliminar el papel orientador del docente.

La rigidez del modelo transmisivo también se expresa en la organización curricular. Cuando los programas priorizan acumular numerosos contenidos, puede resultar difícil dedicar tiempo suficiente al análisis, la práctica o la integración entre conceptos. Esto favorece trayectorias donde los estudiantes avanzan rápidamente entre temas sin construir conexiones profundas. La calidad formativa no depende de la cantidad de información incluida en una asignatura, sino de la capacidad para seleccionar conocimientos relevantes y trabajarlos de forma que puedan ser comprendidos, discutidos y transferidos a situaciones diferentes.

Facer (2022) plantea que pensar la universidad futura exige abrir posibilidades más allá de estructuras heredadas que se reproducen por inercia. Esta perspectiva resulta pertinente para cuestionar modelos de enseñanza que se mantienen principalmente porque son conocidos y administrativamente cómodos. La transformación no implica descartar por completo la exposición docente, que puede ser útil para introducir marcos conceptuales o explicar problemas complejos. El límite aparece cuando se convierte en la estrategia dominante y deja poco espacio para otras formas de aprendizaje.

Otro problema se relaciona con la evaluación. En un modelo centrado en contenidos, las pruebas tienden a comprobar cuánto recuerda el estudiante, más que cómo utiliza lo

aprendido. Esto puede reforzar estrategias de estudio orientadas a la repetición y al rendimiento inmediato. La evaluación pierde así parte de su función formativa y se convierte en un mecanismo de verificación de información. Diseños más complejos requieren observar procesos, argumentos, decisiones y capacidad para aplicar conocimientos en situaciones que no reproduzcan exactamente lo explicado durante la clase.

La transmisión uniforme también puede responder de manera limitada a la diversidad estudiantil. Los grupos universitarios reúnen personas con trayectorias previas, ritmos y experiencias diferentes. Una enseñanza basada exclusivamente en una única forma de exposición presupone condiciones relativamente homogéneas que pocas veces existen. Esto no significa diseñar una clase distinta para cada estudiante, sino incorporar alternativas de participación, recursos y actividades que permitan aproximarse a los objetivos comunes desde diferentes experiencias de aprendizaje.

Halabieh et al. (2022) muestran que los problemas contemporáneos de la educación superior requieren soluciones que consideren necesidades reales y no únicamente estructuras institucionales existentes. Desde esta perspectiva, superar el modelo transmisivo implica preguntarse qué tipo de capacidades necesita desarrollar el estudiante y qué experiencias facilitan ese desarrollo. La prioridad deja de ser cuánto contenido puede cubrir el docente y se desplaza hacia qué puede comprender, aplicar y transferir el estudiante después de participar en el proceso formativo.

Las limitaciones del modelo centrado en la transmisión no justifican sustituir rigor por improvisación ni contenidos por actividades sin fundamento. La universidad necesita conocimiento disciplinar sólido, pero debe organizarlo de manera que permita participación, aplicación y elaboración intelectual. La crisis aparece cuando las estructuras curriculares mantienen formas rígidas de selección y secuenciación que responden con dificultad a contextos cambiantes. Esta tensión conduce directamente al análisis de la rigidez curricular y de su capacidad para adaptarse a transformaciones sociales y profesionales cada vez más rápidas.

4.2 Rigidez curricular frente a contextos sociales en transformación

La rigidez curricular constituye una de las principales tensiones de los modelos universitarios tradicionales cuando los contextos sociales, tecnológicos y profesionales cambian con mayor velocidad que los planes de estudio. Los currículos suelen diseñarse

mediante procesos formales que requieren aprobación, implementación y evaluación prolongadas. Esta estructura protege la coherencia académica, pero también puede dificultar la incorporación oportuna de nuevas necesidades formativas. El problema aparece cuando la estabilidad curricular deja de cumplir una función de garantía y se convierte en resistencia frente a cambios que ya afectan el entorno en el que los estudiantes deberán desenvolverse.

Barua y Lockee (2024) muestran que la flexibilidad puede incorporarse al diseño de cursos mediante diferentes estrategias relacionadas con tiempo, ritmo, acceso y organización del aprendizaje. Esta perspectiva permite entender que flexibilizar no significa desestructurar el currículo. Un plan formativo puede mantener resultados, competencias y contenidos esenciales mientras ofrece mayor capacidad de adaptación en la manera de alcanzarlos. La rigidez surge cuando todos los estudiantes deben recorrer exactamente el mismo itinerario, con idénticas secuencias y posibilidades limitadas de elección, aunque sus trayectorias y necesidades sean diferentes.

El Galad et al. (2024) señalan que la flexibilidad en educación superior debe considerar tanto la perspectiva de estudiantes como la de educadores. Esta doble mirada es importante porque una innovación puede resultar atractiva desde el punto de vista institucional y difícil de implementar en la práctica docente. La transformación curricular requiere equilibrio entre inclusión, calidad y viabilidad. No basta con ampliar opciones si la universidad no dispone de recursos, acompañamiento o coordinación suficiente para sostenerlas de manera coherente.

La rigidez curricular también puede dificultar la respuesta a nuevas configuraciones profesionales. Las fronteras entre disciplinas se han vuelto más permeables y muchos problemas requieren conocimientos combinados. Sin embargo, algunos planes de estudio mantienen estructuras altamente segmentadas que reducen la posibilidad de integrar perspectivas distintas. Incorporar trayectorias interdisciplinarias, asignaturas optativas o proyectos transversales puede favorecer una formación más abierta, siempre que exista claridad sobre los conocimientos fundamentales que no deben perderse durante el proceso.

Müller et al. (2023) muestran que los programas flexibles en modalidades combinadas pueden alcanzar niveles de efectividad distintos según la forma en que se diseña cada curso. Esta evidencia refuerza la idea de que la flexibilidad curricular no debe

entenderse como una solución automática. Algunos componentes pueden beneficiarse de mayor autonomía y adaptabilidad, mientras otros requieren estructuras más definidas. La innovación curricular exige identificar qué aspectos pueden modificarse sin afectar la calidad y cuáles deben mantenerse para asegurar continuidad y profundidad académica.

Otro límite de los currículos rígidos aparece cuando se organiza la formación alrededor de contenidos que permanecen estables durante largos periodos. En campos sometidos a cambios rápidos, este enfoque puede producir desfases entre lo que se enseña y lo que los estudiantes encuentran después en contextos profesionales. La respuesta no consiste en sustituir constantemente los fundamentos disciplinares por novedades, sino en fortalecer capacidades transferibles que permitan comprender, aprender y actualizar conocimientos a lo largo del tiempo.

La rigidez también puede expresarse en la secuencia obligatoria de asignaturas. Aunque ciertos conocimientos requieren progresión, no todos los recorridos necesitan ser completamente lineales. Los itinerarios excesivamente cerrados reducen la posibilidad de que los estudiantes exploren intereses, combinen áreas o ajusten su formación a necesidades emergentes. Diseñar trayectorias con espacios de elección permite introducir diversidad sin perder estructura. El reto consiste en evitar tanto la inflexibilidad absoluta como una fragmentación donde las decisiones individuales impidan construir una base académica común.

Los contextos sociales en transformación también exigen revisar la relación entre currículo y experiencia real. Las universidades pueden mantener programas formalmente actualizados, pero poco conectados con problemas contemporáneos si las actividades continúan siendo exclusivamente teóricas y descontextualizadas. Integrar proyectos, estudios de caso, prácticas o problemas abiertos puede acercar la formación a escenarios complejos sin convertir el currículo en capacitación inmediata para tareas específicas. La pertinencia surge cuando los fundamentos académicos se relacionan con situaciones que permiten comprender su aplicación y sus límites.

Barua y Lockee (2024) permiten observar que la flexibilidad puede incorporarse desde el diseño y no únicamente como respuesta excepcional a dificultades individuales. Esta diferencia es relevante porque un currículo pensado desde el inicio para admitir ciertas variaciones resulta más sostenible que uno que acumula adaptaciones improvisadas. La

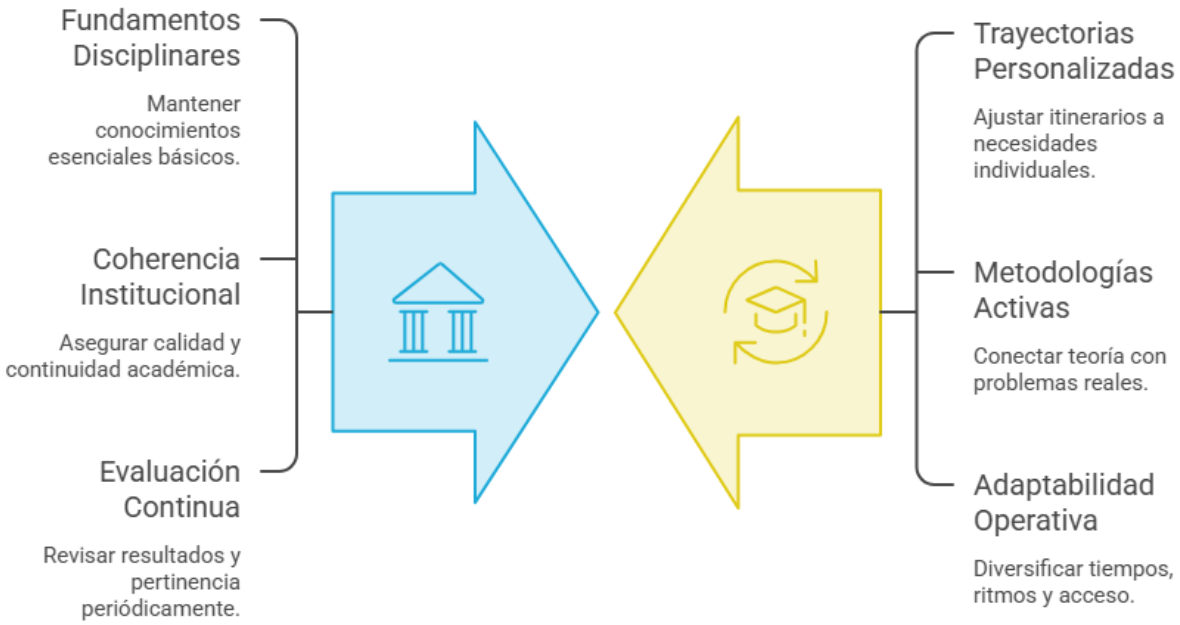
planificación flexible permite anticipar alternativas de acceso, participación y evaluación, reduciendo la dependencia de soluciones administrativas que pueden resultar inconsistentes entre asignaturas o carreras.

El Galad et al. (2024) también destacan que la flexibilidad puede contribuir a prácticas más inclusivas cuando reconoce que los estudiantes participan desde condiciones distintas. Esto implica revisar estructuras que fueron concebidas para perfiles relativamente homogéneos. Sin embargo, inclusión y exigencia no son objetivos opuestos. Un currículo puede ampliar opciones y mantener altos estándares si define con claridad qué aprendizajes son esenciales y qué componentes pueden variar según trayectorias, modalidades o necesidades.

La transformación curricular requiere además mecanismos periódicos de evaluación. Los planes de estudio no deberían modificarse únicamente cuando se acumulan problemas evidentes, sino mediante procesos continuos de revisión de resultados, pertinencia y coherencia. Esta evaluación debe considerar evidencia académica, cambios disciplinares y experiencias de estudiantes y docentes. La capacidad de revisar el currículo de forma gradual permite evitar reformas abruptas y construir una cultura institucional donde la actualización forme parte normal del funcionamiento universitario.

Figura 7

Principios de una innovación curricular adaptativa en la educación superior



Nota. La figura integra elementos académicos e institucionales que permiten construir currículos más flexibles, pertinentes y ajustados a las necesidades del aprendizaje.

Superar la rigidez curricular no significa convertir la formación en una estructura permanentemente inestable. La universidad necesita conservar marcos comunes que permitan garantizar profundidad, identidad disciplinar y continuidad académica. El desafío consiste en construir currículos suficientemente sólidos para sostener aprendizajes esenciales y suficientemente flexibles para responder a cambios relevantes del entorno. Esta tensión entre estabilidad y transformación también se refleja en las metodologías de enseñanza, donde muchas prácticas tradicionales continúan enfrentando dificultades para responder a nuevas formas de aprender.

4.3 Crisis de las metodologías tradicionales de enseñanza

La crisis de las metodologías tradicionales de enseñanza se hace visible cuando prácticas centradas casi exclusivamente en exposición, repetición y reproducción dejan de responder a las formas contemporáneas de aprender. La clase magistral puede seguir siendo útil para introducir conceptos, organizar marcos teóricos o explicar contenidos complejos, pero resulta limitada cuando ocupa de manera casi exclusiva la experiencia formativa. El problema no está en una metodología concreta, sino en su uso rígido y poco diversificado frente a estudiantes que requieren mayor participación, aplicación y conexión con situaciones reales.

Awidi y Paynter (2024) muestran que las innovaciones digitales pueden producir efectos positivos cuando se integran desde una perspectiva centrada en el estudiante. Esta idea permite cuestionar metodologías donde la actividad principal consiste en escuchar y registrar información. La participación activa puede favorecer una comprensión más profunda cuando el estudiante debe analizar, decidir, aplicar o discutir. Sin embargo, incorporar tecnología sin modificar la lógica de enseñanza no transforma realmente el proceso. Una presentación digital puede reproducir exactamente el mismo modelo transmisivo que una clase convencional.

Otto et al. (2024) destacan que las prácticas digitales emergentes pueden contribuir a entornos de aprendizaje más centrados en el estudiante. Esta transformación exige diseñar experiencias donde los recursos tecnológicos sirvan para ampliar interacción, colaboración y autonomía. El cambio metodológico no consiste únicamente en trasladar actividades presenciales a plataformas, sino en reconsiderar qué hace el estudiante durante el proceso. Una metodología renovada debe generar oportunidades para construir respuestas, contrastar perspectivas y producir evidencias de comprensión más allá de la memorización.

Tabla 15

Tensiones entre metodologías tradicionales y enfoques de aprendizaje contemporáneos

Dimensión	Enfoque tradicional predominante	Necesidad contemporánea	Alternativa metodológica
Participación	Escucha y recepción	Interacción activa	Discusión, resolución de problemas y proyectos
Uso del contenido	Reproducción	Aplicación y transferencia	Casos y tareas contextualizadas
Rol docente	Expositor principal	Orientador y mediador	Acompañamiento y retroalimentación
Rol estudiantil	Receptor	Participante activo	Investigación y producción
Tecnología	Apoyo a la exposición	Entorno de aprendizaje	Recursos colaborativos e interactivos
Evaluación	Verificación final	Seguimiento del proceso	Evidencias progresivas y tareas auténticas

Nota. La tabla compara tensiones metodológicas frecuentes y presenta alternativas orientadas a una participación más activa del estudiante.

Ruiz y del Moral (2022) relacionan el aprendizaje activo con el desarrollo de competencias socioemocionales en entornos digitales de educación superior. Este vínculo evidencia que las metodologías universitarias no solo transmiten contenidos,

sino que también configuran formas de interacción, comunicación y responsabilidad. Actividades colaborativas, proyectos y problemas abiertos pueden favorecer capacidades que difícilmente se desarrollan mediante escucha pasiva. La metodología, por tanto, influye tanto en lo que se aprende como en la manera en que los estudiantes se relacionan con otros durante ese aprendizaje.

La crisis metodológica también aparece cuando existe poca conexión entre teoría y aplicación. Los estudiantes pueden comprender definiciones y conceptos, pero encontrar dificultades para utilizarlos en situaciones diferentes a las trabajadas en clase. Las metodologías centradas en problemas, estudios de caso o proyectos permiten introducir contextos donde el conocimiento debe ser interpretado y aplicado. Esto no significa sustituir teoría por práctica, sino vincular ambas dimensiones de manera que los contenidos adquieran sentido dentro de situaciones suficientemente complejas.

Otra limitación de las metodologías tradicionales se relaciona con la homogeneidad. Un mismo ritmo, recurso y estrategia para todos los estudiantes puede ignorar diferencias en experiencias previas, formas de participación y niveles de autonomía. La diversificación metodológica permite ofrecer distintas vías para aproximarse a un mismo objetivo. Esto puede incluir actividades individuales, colaborativas, presenciales y digitales. La variedad no debe convertirse en dispersión; necesita responder a una secuencia coherente y a propósitos de aprendizaje claramente definidos.

Awidi y Paynter (2024) subrayan la relevancia de considerar la experiencia estudiantil al evaluar innovaciones pedagógicas. Este enfoque resulta importante porque una metodología puede ser conceptualmente atractiva y generar resultados limitados si no se ajusta a condiciones reales de implementación. Las transformaciones metodológicas requieren observar participación, accesibilidad, claridad de instrucciones y carga de trabajo. Innovar no significa acumular actividades, sino mejorar la calidad de la experiencia y la capacidad de los estudiantes para alcanzar los aprendizajes previstos.

La renovación metodológica también exige cambios en la función docente. Facilitar actividades activas requiere planificar preguntas, anticipar dificultades, organizar tiempos y ofrecer retroalimentación oportuna. En algunos casos, esto demanda más trabajo que una exposición convencional. Por ello, la transformación no puede depender únicamente de voluntad individual. Las instituciones deben ofrecer formación, recursos y condiciones que permitan diseñar metodologías sostenibles. Sin apoyo institucional,

las innovaciones pueden quedar reducidas a experiencias aisladas y difíciles de mantener.

La crisis de las metodologías tradicionales no implica reemplazar todo lo existente, sino reconocer sus límites y combinarlas con estrategias más adecuadas para objetivos específicos. Una enseñanza universitaria sólida puede integrar exposición, práctica, colaboración y reflexión de acuerdo con la naturaleza del aprendizaje esperado. El desafío consiste en abandonar la idea de una única metodología suficiente para todos los contextos. Esta necesidad de diversificación adquiere todavía mayor importancia cuando la formación debe responder a demandas profesionales que cambian con rapidez y exigen capacidades más amplias que la simple reproducción de contenidos.

4.4 Desajustes entre formación universitaria y nuevas demandas profesionales

Los desajustes entre formación universitaria y nuevas demandas profesionales se hacen evidentes cuando los programas académicos avanzan a un ritmo menor que las transformaciones del mercado laboral. Las organizaciones requieren capacidades relacionadas con adaptación, resolución de problemas, comunicación, trabajo interdisciplinario y aprendizaje continuo, mientras algunos planes de estudio mantienen estructuras centradas en conocimientos demasiado específicos o poco vinculados con escenarios cambiantes. La brecha no implica que la universidad deba subordinarse completamente al mercado, pero sí revisar con mayor frecuencia la pertinencia de lo que enseña y la forma en que prepara a sus estudiantes.

Eimer y Bohndick (2023) muestran que los modelos de empleabilidad en educación superior integran múltiples dimensiones y no pueden reducirse a la obtención inmediata de un empleo. La empleabilidad incluye conocimientos, habilidades, experiencias, atributos personales y capacidad para adaptarse a distintos contextos profesionales. Esta perspectiva permite comprender que una formación universitaria sólida debe ir más allá de transmitir contenidos disciplinares. También necesita crear oportunidades para que los estudiantes desarrollen capacidades transferibles que mantengan su utilidad cuando cambien las condiciones del entorno laboral.

Uno de los principales desajustes aparece cuando la formación se organiza alrededor de perfiles ocupacionales demasiado rígidos. Las profesiones evolucionan, incorporan nuevas tecnologías y modifican sus procesos internos, por lo que preparar únicamente para tareas específicas puede dejar obsoletas ciertas competencias en poco tiempo. Una

respuesta más sostenible consiste en combinar conocimientos especializados con capacidades para aprender, analizar información, colaborar y resolver situaciones nuevas. La universidad debe preparar para ejercer una profesión, pero también para continuar aprendiendo dentro de ella.

Scandurra et al. (2024) analizan programas de empleabilidad en educación superior y muestran que su contribución depende de cómo se diseñan y se vinculan con los resultados formativos. Esto evidencia que añadir talleres aislados sobre empleo o elaboración del currículum vitae no resuelve por sí mismo la distancia entre universidad y trabajo. La empleabilidad necesita integrarse en experiencias académicas donde el estudiante pueda aplicar conocimientos, desarrollar competencias y comprender mejor los contextos profesionales en los que eventualmente participará.

Tabla 16

Desajustes entre formación universitaria y nuevas demandas profesionales

Dimensión	Formación universitaria tradicional	Demanda profesional emergente	Ajuste necesario
Conocimiento	Dominio disciplinar especializado	Integración de saberes	Mayor interdisciplinariedad
Resolución de problemas	Ejercicios estructurados	Situaciones abiertas e inciertas	Problemas auténticos
Tecnología	Uso instrumental limitado	Adaptación continua a nuevas herramientas	Competencia digital transversal
Comunicación	Producción académica	Comunicación con públicos diversos	Diversificación de formatos
Trayectoria profesional	Perfil ocupacional relativamente estable	Movilidad y cambios de funciones	Capacidades transferibles
Aprendizaje	Concentrado en etapa universitaria	Actualización permanente	Aprendizaje a lo largo de la vida

Nota. La tabla contrasta características de modelos formativos tradicionales con demandas profesionales emergentes y señala áreas donde pueden producirse ajustes sin reducir la formación universitaria a necesidades coyunturales.

Sallard et al. (2023) muestran que las expectativas laborales de los estudiantes se relacionan también con el sentido que atribuyen al trabajo. Esto introduce una dimensión importante en la discusión, porque las nuevas generaciones no valoran únicamente la posibilidad de obtener empleo, sino también aspectos como estabilidad, desarrollo, autonomía y realización personal. La universidad necesita comprender estas expectativas sin convertirlas en promesas. Puede contribuir ofreciendo información

realista sobre campos profesionales, trayectorias posibles y competencias requeridas, de manera que los estudiantes tomen decisiones con mayor conocimiento del entorno.

La distancia entre formación y trabajo también puede observarse cuando los estudiantes llegan a prácticas profesionales sin haber enfrentado problemas suficientemente abiertos. En muchos entornos laborales, las tareas no presentan instrucciones completas ni una única respuesta correcta. Esto exige interpretar información, priorizar alternativas y asumir decisiones. Incorporar proyectos, casos y experiencias situadas dentro del currículo permite aproximar estas condiciones sin transformar la universidad en un espacio de entrenamiento exclusivamente operativo.

Mar y Dorantes (2024) analizan expectativas de trabajo formuladas por estudiantes universitarios, lo que permite reconocer que la proyección laboral se construye antes de finalizar la carrera. Estas expectativas influyen en la manera en que los estudiantes valoran asignaturas, experiencias prácticas y oportunidades complementarias. Cuando perciben poca conexión entre su formación y el futuro profesional, puede disminuir la percepción de pertinencia. La universidad necesita explicar mejor cómo distintos componentes del currículo contribuyen a competencias que no siempre tienen una aplicación inmediata o evidente.

Otro desajuste importante se relaciona con la velocidad de actualización tecnológica. Las universidades pueden incorporar herramientas concretas que luego cambian rápidamente, haciendo poco sostenible una formación excesivamente centrada en software o plataformas específicas. Resulta más pertinente desarrollar capacidades para comprender principios, aprender nuevas herramientas y evaluar críticamente su utilidad. Esta orientación permite que el estudiante se adapte a innovaciones futuras sin depender completamente de tecnologías aprendidas durante un periodo específico de su carrera.

Scandurra et al. (2024) permiten observar que las iniciativas de empleabilidad adquieren mayor valor cuando forman parte de una estrategia coherente y no de actividades aisladas. Esto exige coordinación entre currículo, orientación profesional, prácticas, vinculación con organizaciones y seguimiento de egresados. La relación universidad-trabajo se fortalece cuando la información proveniente del entorno profesional se utiliza para revisar la formación sin convertirla en una respuesta automática a cada cambio del mercado.

El reto consiste en construir una relación equilibrada entre formación integral y pertinencia profesional. Una universidad que ignora las transformaciones laborales corre el riesgo de perder relevancia, pero una institución que responde únicamente a necesidades inmediatas puede debilitar su función crítica y formativa. La educación superior debe preparar para trabajar, pero también para comprender, cuestionar y transformar los contextos profesionales. Esta tensión conduce a revisar otro componente decisivo del modelo tradicional: los sistemas de evaluación con los que se intenta demostrar qué ha aprendido realmente el estudiante.

4.5 Cuestionamiento de los sistemas convencionales de evaluación

Los sistemas convencionales de evaluación están siendo cuestionados porque con frecuencia privilegian la medición del resultado final sobre la comprensión del proceso de aprendizaje. Exámenes estandarizados, pruebas de memoria y tareas centradas en reproducir contenidos pueden ofrecer información limitada sobre la capacidad del estudiante para interpretar, aplicar o transferir conocimientos. El problema no radica en utilizar pruebas escritas, sino en depender de ellas como evidencia principal de aprendizaje. Una evaluación universitaria más pertinente necesita observar también razonamiento, desempeño, toma de decisiones y capacidad para utilizar conocimientos en situaciones nuevas.

Heil e Ifenthaler (2023) muestran que la evaluación en línea ha ampliado significativamente las posibilidades de valorar aprendizajes en educación superior, pero también ha introducido nuevos desafíos relacionados con autenticidad, diseño y calidad. Esta transformación evidencia que trasladar una prueba convencional a un formato digital no supone necesariamente innovación evaluativa. La pregunta central sigue siendo qué tipo de aprendizaje se pretende demostrar. Si el instrumento continúa midiendo únicamente recuerdo o reconocimiento, el cambio tecnológico modifica el medio, pero no la lógica pedagógica.

Otra limitación de los sistemas tradicionales es su tendencia a concentrar la evaluación en momentos aislados. Cuando gran parte de la calificación depende de uno o dos exámenes, el estudiante puede orientar su esfuerzo hacia la preparación inmediata y no hacia un aprendizaje sostenido. La evaluación distribuida permite observar progreso, identificar dificultades y ofrecer oportunidades de mejora durante el proceso. Esta

lógica transforma la evaluación de un mecanismo de comprobación final en una herramienta que acompaña la construcción del aprendizaje.

Banihashem et al. (2022) destacan el papel de la analítica del aprendizaje en el fortalecimiento de las prácticas de retroalimentación en educación superior. Esta evidencia resulta relevante porque muestra que la evaluación puede generar información útil para orientar decisiones posteriores. Cuando los resultados permiten identificar patrones de avance o dificultades, la evaluación adquiere una función formativa. Sin embargo, la utilidad de los datos depende de su interpretación y de la calidad de la retroalimentación que recibe el estudiante.

La retroalimentación constituye precisamente uno de los puntos más débiles de muchos modelos convencionales. Una calificación numérica indica el nivel alcanzado según determinados criterios, pero no siempre explica cómo mejorar. El estudiante necesita comprender qué hizo adecuadamente, dónde se encuentran sus dificultades y qué acciones podrían ayudarle a avanzar. Una evaluación sin retroalimentación suficiente puede convertirse en un cierre administrativo del proceso, mientras que una orientación clara transforma el resultado en información para continuar aprendiendo.

La transformación de las prácticas evaluativas también exige revisar qué se entiende por evidencia de aprendizaje. Un examen puede ser adecuado para ciertos conocimientos, pero insuficiente para valorar colaboración, argumentación, resolución de problemas o aplicación profesional. Portafolios, proyectos, estudios de caso, presentaciones y productos integradores permiten observar dimensiones diferentes del desempeño. La selección del instrumento debería depender del aprendizaje que se pretende valorar y no de la costumbre, facilidad de corrección o disponibilidad tecnológica.

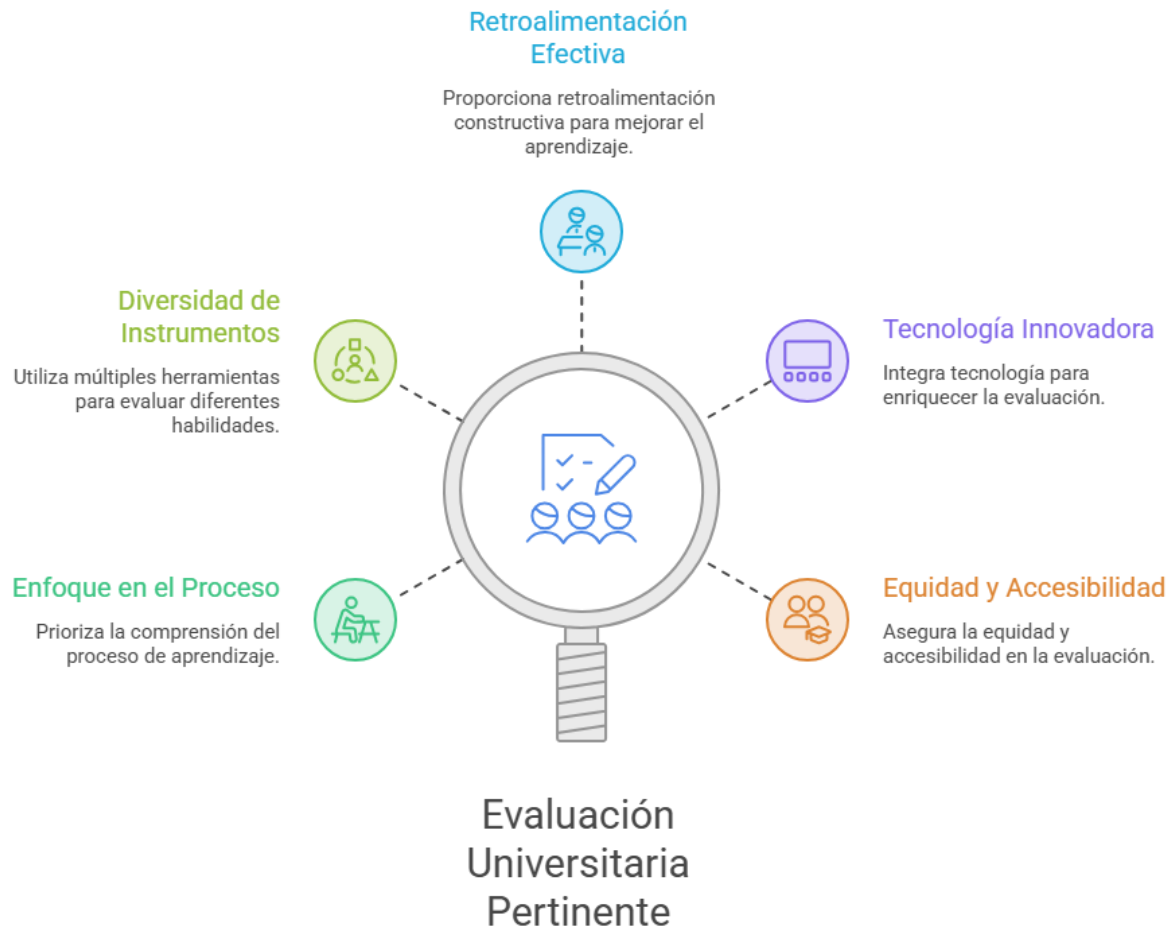
Zhang y Tur (2024) muestran que los portafolios electrónicos pueden favorecer procesos de documentación, reflexión y seguimiento del aprendizaje. Su utilidad radica en permitir que el estudiante reúna evidencias, observe su evolución y justifique decisiones. Este enfoque desplaza parte de la atención desde una respuesta puntual hacia una trayectoria de trabajo. Sin embargo, el portafolio pierde valor si se convierte únicamente en un archivo de tareas acumuladas. Necesita criterios claros de selección, reflexión y relación entre evidencias.

La inteligencia artificial y otras tecnologías digitales intensifican el cuestionamiento de las evaluaciones tradicionales. Si una herramienta puede responder preguntas, producir textos o resolver ejercicios rutinarios, las actividades centradas exclusivamente en obtener un producto final pierden capacidad para demostrar aprendizaje individual. Esto obliga a diseñar evaluaciones donde el proceso sea visible y donde el estudiante deba explicar, defender o aplicar sus decisiones. La presencia de tecnología no elimina la evaluación, pero sí modifica aquello que resulta razonable evaluar.

Los sistemas convencionales también pueden generar problemas de equidad cuando dependen de un único formato. Los estudiantes no demuestran necesariamente sus conocimientos de la misma manera, y determinadas condiciones pueden afectar el rendimiento en pruebas altamente concentradas. Diversificar instrumentos permite obtener evidencias complementarias sin reducir estándares. El objetivo no es facilitar la aprobación, sino mejorar la validez de las conclusiones que se extraen sobre lo aprendido. Una evaluación más amplia puede ofrecer una imagen más precisa del desempeño académico.

Figura 8

Dimensiones para una evaluación universitaria pertinente e innovadora



Nota. La figura integra criterios orientados a una evaluación más formativa, inclusiva y coherente con las nuevas dinámicas del aprendizaje universitario.

La autenticidad constituye otra dimensión creciente del debate. Las tareas auténticas buscan aproximarse a problemas, decisiones o productos que tengan sentido más allá del examen. Esto puede incrementar la conexión entre formación y aplicación, especialmente en carreras donde el desempeño profesional exige integrar conocimientos diversos. Sin embargo, una actividad auténtica no necesita reproducir exactamente el trabajo profesional. Debe conservar una finalidad educativa y permitir que el estudiante practique competencias dentro de condiciones controladas y susceptibles de retroalimentación.

Heil e Ifenthaler (2023) también evidencian que la evaluación digital requiere atender aspectos relacionados con diseño, implementación y calidad. Esto refuerza la necesidad de evitar soluciones basadas únicamente en automatizar procedimientos. Una prueba puede corregirse rápidamente mediante tecnología y seguir ofreciendo poca

información sobre comprensión profunda. La innovación evaluativa exige revisar objetivos, criterios y evidencias antes de seleccionar herramientas. La tecnología debe apoyar una estrategia pedagógica y no definirla por sí sola.

La evaluación contemporánea necesita además mayor transparencia. Los estudiantes deben conocer qué se espera, cómo se valorará su trabajo y qué criterios diferencian distintos niveles de desempeño. Esta claridad favorece una participación más consciente y reduce la percepción de arbitrariedad. Rúbricas, guías y ejemplos pueden ayudar cuando se utilizan como orientaciones y no como formularios rígidos. La transparencia no elimina el juicio académico, pero permite que ese juicio sea más comprensible y discutible dentro de marcos previamente establecidos.

Cuestionar los sistemas convencionales no significa eliminar exámenes, calificaciones o criterios comunes. Significa reconocer que ningún instrumento aislado puede representar toda la complejidad del aprendizaje universitario. La evaluación necesita combinar evidencia, retroalimentación y juicio académico de manera coherente con los objetivos formativos. Este cambio también transforma el papel del docente, que deja de actuar únicamente como calificador y asume funciones más amplias de acompañamiento, diseño y orientación frente a perfiles estudiantiles cada vez más diversos.

4.6 Transformación del rol docente ante nuevos perfiles estudiantiles

La transformación del rol docente responde a cambios profundos en los perfiles estudiantiles, en las formas de acceso al conocimiento y en las expectativas sobre la experiencia universitaria. El profesorado ya no puede limitarse a transmitir contenidos organizados de manera unidireccional, porque los estudiantes llegan con experiencias digitales, ritmos distintos y mayores posibilidades de consulta autónoma. El valor docente se desplaza hacia la capacidad de orientar, contextualizar, acompañar y diseñar experiencias que permitan convertir información abundante en aprendizaje con sentido.

Ossa y Willatt (2023) muestran que la inteligencia artificial generativa puede incorporarse a procesos de retroalimentación en escritura académica. Esta posibilidad redefine parte del trabajo docente, porque ciertas tareas de apoyo inicial pueden ser mediadas por herramientas digitales. Sin embargo, el juicio académico, la interpretación de argumentos y la orientación sobre criterios de calidad siguen requiriendo intervención humana. El rol docente se vuelve menos centrado en corregir

cada detalle y más orientado a enseñar a evaluar críticamente sugerencias, justificar decisiones y mantener responsabilidad sobre el trabajo producido.

Alfredo et al. (2024) destacan la importancia de enfoques centrados en las personas dentro de la analítica del aprendizaje y la inteligencia artificial educativa. Esta perspectiva implica que el docente debe participar activamente en la interpretación de datos y recomendaciones generadas por sistemas tecnológicos. La información automatizada puede ayudar a identificar patrones, pero necesita ser contextualizada antes de traducirse en decisiones pedagógicas. El profesorado conserva así una función mediadora entre tecnología, evidencia y necesidades concretas de los estudiantes.

Tabla 17

Transformaciones del rol docente ante nuevos perfiles estudiantiles

Dimensión	Rol tradicional predominante	Rol docente emergente	Competencia requerida
Conocimiento	Transmisor principal	Curador y contextualizador	Selección crítica de información
Enseñanza	Expositor	Diseñador de experiencias	Planificación pedagógica
Evaluación	Calificador	Orientador del progreso	Retroalimentación formativa
Tecnología	Usuario instrumental	Mediador crítico	Competencia digital pedagógica
Relación con estudiantes	Dirección vertical	Acompañamiento con límites claros	Comunicación y escucha
Innovación	Aplicación ocasional	Integración reflexiva	Capacidad de adaptación

Nota. La tabla compara funciones tradicionales y emergentes del profesorado y señala competencias necesarias para responder a perfiles estudiantiles más diversos.

La diversidad estudiantil también exige mayor capacidad para ajustar niveles de acompañamiento. No todos los estudiantes ingresan con las mismas habilidades académicas, experiencias tecnológicas o niveles de autonomía. El docente necesita identificar cuándo conviene ofrecer mayor estructura y cuándo es posible transferir responsabilidad al estudiante. Este ajuste no implica diseñar una enseñanza completamente individualizada, sino establecer apoyos suficientemente flexibles para atender diferencias sin perder objetivos comunes. La mediación docente se vuelve así más estratégica y menos uniforme.

Temper et al. (2025) plantean la necesidad de marcos institucionales para regular el uso de inteligencia artificial en educación superior. Esta discusión afecta directamente al

profesorado, que necesita saber qué usos son aceptables, cómo orientar a los estudiantes y qué criterios aplicar en evaluación. Sin políticas claras, las decisiones pueden quedar dispersas entre asignaturas y generar respuestas contradictorias. El docente requiere autonomía profesional, pero también marcos compartidos que reduzcan incertidumbre y favorezcan prácticas coherentes dentro de la institución.

Otro cambio relevante se produce en la autoridad académica. El acceso amplio a información permite que los estudiantes contrasten explicaciones, consulten múltiples fuentes y cuestionen afirmaciones con mayor facilidad. Esto no debilita necesariamente al docente; modifica la base de su legitimidad. La autoridad se sostiene menos en ser la única fuente disponible y más en la capacidad para evaluar evidencia, explicar relaciones complejas y orientar discusiones. El profesorado adquiere valor por su criterio, experiencia y capacidad de ayudar a construir comprensión.

El docente también debe gestionar nuevas formas de comunicación. La interacción puede extenderse mediante plataformas, correo, mensajería y videoconferencias, lo que amplía oportunidades de acompañamiento, pero también puede generar expectativas de disponibilidad constante. Establecer límites comunicativos claros se vuelve parte de la organización pedagógica. Una relación cercana no requiere presencia permanente, sino canales definidos, tiempos de respuesta razonables y criterios consistentes que permitan a los estudiantes saber cuándo y cómo solicitar apoyo.

La transformación del rol docente exige además aprendizaje profesional continuo. Las metodologías, tecnologías y perfiles estudiantiles cambian con rapidez, por lo que la experiencia acumulada necesita complementarse con actualización. Sin embargo, esta responsabilidad no debería recaer únicamente en iniciativas personales. Las universidades necesitan ofrecer formación, recursos y espacios de intercambio donde el profesorado pueda analizar prácticas, experimentar con nuevas estrategias y evaluar sus resultados antes de incorporarlas de manera estable.

El nuevo rol docente no elimina funciones tradicionales valiosas, como explicar, evaluar o transmitir conocimientos especializados. Las reorganiza dentro de una función más amplia de mediación pedagógica. El profesor continúa siendo referente académico, pero trabaja en contextos donde los estudiantes tienen mayor acceso a información y más posibilidades de aprender fuera del aula. Esta transformación también expone tensiones entre estructuras universitarias tradicionales y prácticas

innovadoras, aspecto que permite avanzar hacia el análisis de los límites institucionales que condicionan el cambio educativo.

4.7 Tensiones entre estructuras universitarias tradicionales e innovación educativa

Las estructuras universitarias tradicionales suelen sostenerse en jerarquías definidas, procedimientos estables y formas de organización construidas para garantizar continuidad académica. Estas características cumplen funciones importantes, pero pueden entrar en tensión con procesos de innovación que requieren mayor rapidez, experimentación y capacidad de ajuste. El conflicto aparece cuando las normas, los tiempos administrativos o las culturas internas dificultan modificar prácticas que ya no responden adecuadamente a nuevas formas de enseñar y aprender. La innovación educativa necesita, por tanto, condiciones institucionales que permitan cambiar sin perder coherencia.

Fernández et al. (2023) muestran que las iniciativas de transformación digital en instituciones de educación superior involucran dimensiones organizacionales, tecnológicas y estratégicas. Esto evidencia que innovar no consiste únicamente en incorporar plataformas o herramientas. Las transformaciones más profundas requieren revisar procesos, responsabilidades y modelos de gestión. Cuando la innovación se limita a añadir tecnología sobre estructuras tradicionales, puede generar cambios superficiales que no modifican la experiencia educativa. La integración efectiva depende de una visión institucional capaz de articular recursos, cultura organizacional y objetivos académicos.

Bygstad et al. (2022) analizan la transformación digital de la educación superior como un proceso que modifica espacios, prácticas y formas de interacción. Esta perspectiva permite comprender por qué las estructuras tradicionales pueden resultar insuficientes cuando se mantienen separadas de los entornos digitales que ya forman parte de la experiencia universitaria. La innovación exige pensar de manera integrada lo presencial y lo digital, evitando que funcionen como sistemas paralelos. La coherencia institucional se fortalece cuando ambos espacios responden a una misma lógica educativa y organizacional.

Tabla 18

Tensiones entre estructuras universitarias tradicionales e innovación educativa

Dimensión	Estructura tradicional	Exigencia de innovación	Tensión principal
Gobernanza	Decisiones jerárquicas y prolongadas	Respuesta más ágil	Lentitud frente a cambios rápidos
Currículo	Secuencias estables	Actualización y flexibilidad	Equilibrio entre continuidad y adaptación
Tecnología	Función de soporte	Integración estratégica	Digitalización sin transformación
Docencia	Prácticas consolidadas	Experimentación pedagógica	Resistencia o sobrecarga
Gestión	Procedimientos uniformes	Procesos adaptables	Rigidez administrativa
Evaluación institucional	Cambios periódicos	Mejora continua	Dificultad para ajustar durante el proceso

Nota. La tabla identifica tensiones estructurales que pueden limitar la innovación cuando la organización universitaria mantiene procedimientos poco adaptables a nuevas necesidades educativas.

Stewart et al. (2023) muestran que las creencias de los educadores sobre la dataficación y los sistemas digitales influyen en la manera en que estos procesos son comprendidos e implementados. Esta evidencia indica que la innovación también depende de la cultura institucional. Una universidad puede disponer de recursos tecnológicos y no transformarse si quienes deben utilizarlos los perciben como externos, poco útiles o incompatibles con sus prácticas. El cambio requiere diálogo, formación y participación suficiente para que las innovaciones sean interpretadas como parte del proyecto académico.

Las tensiones aparecen también cuando la innovación aumenta la carga de trabajo sin modificar otras responsabilidades. Diseñar nuevas metodologías, aprender herramientas y reorganizar materiales requiere tiempo. Si estas tareas se añaden a estructuras ya saturadas, pueden generar resistencia legítima. La innovación sostenible necesita reconocer sus costos organizativos y ofrecer condiciones para experimentación, evaluación y ajuste. No resulta razonable exigir transformaciones permanentes sin recursos, apoyo técnico o espacios para aprender de los errores que inevitablemente acompañan a cualquier proceso de cambio.

Aljanazrah et al. (2022) muestran que los procesos de transformación digital pueden generar simultáneamente desafíos, oportunidades y actitudes diversas entre estudiantes y docentes. Esta coexistencia evidencia que la innovación no produce efectos

uniformes. Algunas personas pueden adaptarse rápidamente, mientras otras necesitan mayor acompañamiento. Las instituciones deben evitar interpretar toda dificultad como resistencia irracional. En muchos casos, las objeciones permiten identificar problemas de diseño, accesibilidad o pertinencia que pueden mejorar la implementación antes de generalizar una práctica.

La gobernanza representa otro punto crítico. Las universidades necesitan mecanismos de decisión suficientemente rigurosos para proteger la calidad académica, pero también capaces de responder a transformaciones relevantes. Procedimientos excesivamente prolongados pueden hacer que una innovación pierda pertinencia antes de ser implementada. Por ello, resulta útil distinguir entre cambios estructurales que requieren procesos formales amplios y ajustes operativos que pueden evaluarse mediante experiencias piloto. Esta diferenciación permite conservar controles necesarios sin bloquear toda posibilidad de adaptación.

La innovación educativa también puede generar fragmentación cuando diferentes unidades avanzan sin coordinación. Facultades, departamentos o docentes pueden adoptar herramientas y metodologías distintas, produciendo experiencias inconsistentes para los estudiantes. Fernández et al. (2023) permiten entender que la transformación institucional requiere estrategias compartidas y no únicamente iniciativas aisladas. La autonomía académica sigue siendo importante, pero necesita articularse con criterios comunes sobre tecnología, accesibilidad, evaluación y protección de datos.

Otro desafío consiste en evitar que la innovación se convierta en un fin en sí mismo. Una práctica nueva no es necesariamente mejor por el hecho de diferenciarse de lo anterior. La universidad debe evaluar si una innovación mejora comprensión, participación, equidad o eficiencia antes de institucionalizarla. Esto exige evidencia, seguimiento y disposición para abandonar iniciativas que no produzcan los resultados esperados. La cultura de innovación madura no se define por cambiar constantemente, sino por aprender de manera sistemática qué transformaciones aportan valor.

Las tensiones entre tradición e innovación no deben resolverse mediante una oposición absoluta entre conservar o reemplazar. Las universidades necesitan preservar aquello que sostiene su identidad académica y modificar aquello que limita su capacidad de responder a nuevos contextos. La transformación institucional requiere equilibrio, aprendizaje y criterios claros para decidir qué cambiar y qué mantener. Este conflicto

entre continuidad y renovación prepara el terreno para analizar cómo la identidad universitaria y las expectativas de las nuevas generaciones se construyen dentro de instituciones que también están redefiniéndose.



Capítulo 5

Universidad, identidad y expectativas en las nuevas generaciones

Cesar Javier Coronel Benítez

5.1 Construcción de la identidad estudiantil en contextos contemporáneos

La identidad estudiantil se construye a partir de la interacción entre trayectorias personales, expectativas académicas, relaciones sociales y experiencias institucionales. Ingresar a la universidad no significa únicamente comenzar una carrera, sino asumir progresivamente una posición dentro de una comunidad con normas, valores y formas particulares de participación. Esta identidad no aparece de manera inmediata ni se mantiene estable durante toda la trayectoria. Se modifica a medida que el estudiante enfrenta nuevos desafíos, establece vínculos y redefine la manera en que comprende su lugar dentro de la institución.

Reynolds (2022) muestra que la identidad estudiantil puede estar influida por contextos universitarios donde la educación también se interpreta desde lógicas de inversión y consumo. En estos escenarios, el estudiante puede verse simultáneamente como aprendiz, usuario e inversor de recursos. Esta combinación genera tensiones porque la formación académica exige procesos de largo plazo, mientras ciertas expectativas se construyen alrededor de resultados visibles e inmediatos. La identidad universitaria se vuelve así más compleja y menos vinculada exclusivamente con la pertenencia académica tradicional.

Bunn et al. (2022) analizan la subjetividad estudiantil dentro de universidades mercantilizadas y muestran cómo determinadas estructuras institucionales influyen en la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos. Esta perspectiva permite comprender que la identidad no depende únicamente de decisiones individuales. Las políticas, prácticas de evaluación, formas de comunicación y modelos de relación con la institución también contribuyen a producir determinadas maneras de ser estudiante. Por ello, la universidad participa activamente en la configuración de identidades académicas.

La construcción identitaria también está marcada por el reconocimiento. Los estudiantes necesitan percibir que sus experiencias, capacidades y trayectorias tienen un lugar legítimo dentro de la comunidad universitaria. Cuando las instituciones operan con un modelo único de estudiante, quienes se alejan de ese perfil pueden experimentar mayor distancia. Esto ocurre especialmente con personas que combinan estudios con empleo, responsabilidades familiares o recorridos educativos discontinuos. La

identidad universitaria se fortalece cuando existe posibilidad de pertenecer sin renunciar a otras dimensiones significativas de la vida personal.

Tilley (2025) destaca la importancia de las narrativas de estudiantes no tradicionales para comprender cómo construyen su identidad en educación superior. Estas narrativas muestran que la experiencia universitaria se interpreta desde historias previas, responsabilidades y expectativas diversas. El estudiante no empieza desde cero al ingresar a la universidad; reorganiza experiencias anteriores dentro de un nuevo contexto. Esta perspectiva permite comprender por qué una misma estructura académica puede tener significados muy diferentes para personas con trayectorias distintas.

La identidad estudiantil también se relaciona con la posibilidad de participar en espacios académicos donde la propia voz sea reconocida. Intervenir en discusiones, desarrollar proyectos o formar parte de comunidades de aprendizaje permite que el estudiante se perciba como participante activo y no únicamente como receptor. Esta transición es importante porque fortalece la apropiación del proceso formativo. La identidad académica se consolida cuando la persona puede relacionar lo que aprende con su capacidad para aportar, argumentar y construir conocimiento junto con otros.

Los entornos digitales introducen nuevas dimensiones en esta construcción. Los estudiantes participan simultáneamente en comunidades presenciales y virtuales, lo que amplía las formas de pertenencia y representación. Pueden construir perfiles académicos, compartir trabajos y relacionarse con personas fuera de su institución. Estas prácticas favorecen identidades más abiertas y conectadas, aunque también pueden generar presión por mostrar desempeño o reconocimiento permanente. La universidad necesita comprender que la identidad estudiantil ya no se construye únicamente dentro del campus.

La relación con la carrera elegida también influye en la identidad. Durante los primeros periodos, muchos estudiantes construyen una imagen inicial de la profesión que puede modificarse al conocer mejor sus exigencias, posibilidades y límites. Este proceso puede fortalecer la identificación con el campo de estudio o generar dudas sobre la trayectoria escogida. La universidad desempeña un papel importante al ofrecer experiencias que permitan conocer de manera progresiva el sentido de la profesión,

evitando que la identidad académica dependa únicamente de expectativas previas poco realistas.

Bunn et al. (2022) permiten observar que las estructuras institucionales pueden favorecer o limitar la agencia estudiantil. Cuando los estudiantes disponen de espacios para tomar decisiones, expresar posiciones y participar en procesos académicos, pueden desarrollar una identidad más activa. En cambio, contextos excesivamente verticales pueden reforzar una relación pasiva con la formación. La identidad se construye, por tanto, en la interacción entre libertad, responsabilidad y posibilidades reales de participación.

La identidad universitaria también se transforma a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria. Las preocupaciones iniciales sobre adaptación pueden dar paso a preguntas sobre especialización, empleabilidad y futuro profesional. En esta evolución, el estudiante redefine lo que significa pertenecer a su carrera y qué tipo de profesional desea llegar a ser. La identidad académica no es un resultado fijo, sino un proceso que se reorganiza frente a nuevas experiencias, aprendizajes y decisiones.

Tilley (2025) muestra que comprender la identidad requiere atender aquello que los estudiantes expresan y también aquello que puede permanecer invisible dentro de las categorías institucionales. Esta idea resulta especialmente relevante en contextos donde las universidades clasifican a sus estudiantes mediante indicadores administrativos que no capturan completamente sus experiencias. Incorporar una mirada más narrativa permite reconocer tensiones, motivaciones y procesos personales que influyen en la permanencia y participación.

La construcción de la identidad estudiantil conecta directamente con la manera en que los jóvenes atribuyen sentido a su formación y proyectan su futuro. La universidad no solo ofrece conocimientos, también proporciona escenarios donde los estudiantes reinterpretan quiénes son, qué esperan de su profesión y qué lugar desean ocupar en la sociedad. Desde esta perspectiva, resulta necesario examinar cómo la experiencia universitaria se relaciona con la búsqueda de sentido personal y profesional en las nuevas generaciones.

5.2 Universidad y búsqueda de sentido personal y profesional

La universidad continúa siendo un espacio relevante para la construcción de sentido personal y profesional porque articula conocimientos, experiencias, relaciones y

expectativas de futuro. Para muchos estudiantes, cursar una carrera no representa únicamente adquirir una credencial, sino avanzar en la definición de quiénes desean ser y qué lugar esperan ocupar en el mundo laboral y social. Esta búsqueda puede modificarse a lo largo de la trayectoria académica, especialmente cuando las experiencias reales de la formación confrontan ideas previas sobre la profesión, el éxito o la estabilidad.

Sallard et al. (2023) muestran que las expectativas laborales de los estudiantes universitarios se relacionan con el sentido atribuido al trabajo. Esta conexión permite comprender que la elección profesional no depende únicamente de ingresos o estabilidad, sino también de dimensiones vinculadas con realización, autonomía, desarrollo y utilidad social. La universidad interviene en esta construcción cuando ofrece experiencias que ayudan a contrastar aspiraciones con realidades profesionales. El sentido se fortalece cuando el estudiante logra relacionar su formación con objetivos que considera valiosos y alcanzables.

La búsqueda de sentido también implica revisar expectativas. Muchos estudiantes ingresan con imágenes idealizadas de la carrera, del ejercicio profesional o de las oportunidades disponibles. A medida que avanzan, pueden descubrir aspectos que no habían considerado, lo que obliga a reajustar sus proyectos. Este proceso no debe interpretarse necesariamente como fracaso o desorientación. La formación universitaria puede funcionar como un espacio para explorar, confirmar o redefinir intereses, siempre que existan oportunidades suficientes para conocer diferentes campos de desempeño y reflexionar sobre ellos.

Tabla 19

Dimensiones de la búsqueda de sentido personal y profesional en la universidad

Dimensión	Pregunta central del estudiante	Experiencia universitaria asociada	Posible resultado
Identidad	¿Quién quiero llegar a ser?	Reflexión y participación académica	Mayor claridad personal
Profesión	¿En qué tipo de trabajo me proyecto?	Prácticas y contacto con el campo laboral	Ajuste de expectativas
Propósito	¿Para qué quiero ejercer esta profesión?	Proyectos con impacto social	Mayor significado formativo
Autonomía	¿Qué decisiones quiero asumir?	Elección de trayectorias y responsabilidades	Desarrollo de agencia
Desarrollo	¿Qué capacidades necesito construir?	Retroalimentación y experiencias aplicadas	Proyección de crecimiento

Dimensión	Pregunta central del estudiante	Experiencia universitaria asociada	Posible resultado
Pertenencia	¿Dónde me reconozco profesionalmente?	Comunidad académica y redes	Identificación con el campo

Nota. La tabla organiza dimensiones que intervienen en la construcción de sentido y muestra cómo distintas experiencias universitarias pueden contribuir a su desarrollo.

Mar y Dorantes (2024) evidencian que las expectativas de trabajo comienzan a configurarse durante la formación universitaria y no únicamente al finalizarla. Esta anticipación influye en la manera en que los estudiantes valoran asignaturas, prácticas y experiencias extracurriculares. Cuando perciben una relación clara entre formación y proyección profesional, puede fortalecerse el compromiso. En cambio, una experiencia académica desconectada del futuro esperado puede generar dudas sobre la utilidad de la carrera, incluso cuando el contenido impartido conserva valor disciplinar.

El sentido personal también se construye mediante experiencias que permiten reconocer capacidades propias. Resolver problemas complejos, participar en proyectos o asumir responsabilidades puede modificar la percepción que el estudiante tiene de sí mismo. La universidad ofrece oportunidades para descubrir fortalezas, identificar límites y desarrollar confianza académica. Este proceso resulta importante porque la identidad profesional no depende únicamente de conocimientos acumulados, sino también de la percepción de competencia y de la capacidad para actuar dentro de contextos cada vez más exigentes.

Amado, Guzmán y Juarez (2023) relacionan el valor percibido de la universidad con la experiencia estudiantil y la reputación institucional. Esta relación ayuda a comprender que el sentido atribuido a la formación también depende de cómo el estudiante interpreta lo que recibe de la institución. Cuando la experiencia responde de manera coherente a expectativas de desarrollo, aprendizaje y proyección, puede fortalecerse la percepción de valor. Si existe una distancia persistente entre promesas y experiencia, la búsqueda de sentido puede volverse más incierta.

La universidad también puede contribuir a que los estudiantes comprendan que el desarrollo profesional no necesariamente sigue una trayectoria lineal. Los cambios tecnológicos, la movilidad laboral y la aparición de nuevos campos hacen que una carrera pueda conducir a funciones diversas. Esta realidad amplía posibilidades, pero también genera incertidumbre. La orientación académica y profesional puede ayudar a interpretar estas alternativas sin presentar el futuro como completamente predecible. El

objetivo no es ofrecer certezas absolutas, sino herramientas para tomar decisiones informadas.

La búsqueda de sentido adquiere además una dimensión social. Algunas personas valoran especialmente la posibilidad de contribuir a su comunidad, resolver problemas o participar en actividades con impacto. Integrar proyectos de vinculación, investigación aplicada o experiencias con actores externos permite conectar el aprendizaje con necesidades reales. Esta conexión puede reforzar la percepción de propósito cuando el estudiante comprende que sus conocimientos pueden tener efectos más allá de la evaluación o del título obtenido.

Sallard et al. (2023) permiten observar que las expectativas laborales se articulan con significados más amplios sobre el trabajo. Esta perspectiva evita reducir el proyecto profesional a una cuestión exclusivamente económica. Los estudiantes pueden aspirar simultáneamente a estabilidad, desarrollo, reconocimiento y realización personal, dimensiones que no siempre son compatibles. La universidad puede ofrecer espacios de reflexión que permitan reconocer estas tensiones y construir proyectos más realistas, evitando idealizaciones que posteriormente generen frustración.

La búsqueda de sentido personal y profesional convierte la experiencia universitaria en un proceso de definición progresiva. El estudiante interpreta lo aprendido, revisa expectativas y decide qué tipo de trayectoria desea construir. La universidad puede acompañar este proceso sin imponer una única concepción de éxito. Esta construcción de sentido se vuelve especialmente relevante cuando las nuevas generaciones evalúan la formación también por su capacidad para abrir oportunidades laborales y justificar la inversión realizada, cuestión que conduce al análisis del valor de la educación superior frente a expectativas profesionales cambiantes.

5.3 Expectativas laborales y redefinición del valor de la formación universitaria

Las expectativas laborales de las nuevas generaciones están modificando la forma en que se valora la formación universitaria. El título profesional continúa siendo importante, pero ya no se percibe como garantía suficiente de estabilidad o movilidad laboral. Los estudiantes observan mercados más cambiantes, trayectorias menos lineales y exigencias crecientes de actualización. En este contexto, el valor de la universidad se relaciona cada vez más con su capacidad para desarrollar competencias

transferibles, ofrecer experiencias relevantes y facilitar una transición informada hacia escenarios profesionales diversos.

Eimer y Bohndick (2023) muestran que la empleabilidad en educación superior debe entenderse como una construcción multidimensional que integra conocimientos, habilidades, atributos personales y capacidad para gestionar la propia trayectoria. Esta perspectiva amplía la discusión más allá de conseguir un primer empleo. La formación universitaria adquiere valor cuando prepara al estudiante para adaptarse, aprender y responder a contextos laborales cambiantes. Esto exige que los programas combinen profundidad disciplinar con capacidades que puedan utilizarse en distintos entornos profesionales.

Scandurra et al. (2024) analizan la contribución de programas orientados a la empleabilidad y muestran que sus efectos dependen de cómo se integran dentro de la experiencia universitaria. Las iniciativas aisladas tienen un alcance limitado si no se relacionan con el currículo, las prácticas, la orientación y las oportunidades de aplicación. La empleabilidad no debería aparecer únicamente al final de la carrera. Puede desarrollarse progresivamente mediante experiencias que permitan al estudiante comprender sectores profesionales, reconocer sus capacidades y construir evidencias de desempeño.

Las expectativas laborales también están asociadas con una mayor preocupación por la utilidad de lo aprendido. Los estudiantes pueden cuestionar contenidos cuya relación con el futuro profesional no resulta evidente, especialmente cuando enfrentan incertidumbre sobre empleo y estabilidad. Esta preocupación no debería conducir a eliminar conocimientos teóricos. Más bien exige explicar con mayor claridad cómo determinados fundamentos contribuyen a resolver problemas, interpretar situaciones y desarrollar capacidades que conservan valor incluso cuando cambian las herramientas o los procedimientos.

Amado, Guzmán y Juarez (2023) muestran que el valor percibido se relaciona con la experiencia estudiantil y la reputación de la institución. Esta relación permite comprender que los estudiantes evalúan la formación mediante una combinación de resultados, experiencias y expectativas. La percepción de valor puede aumentar cuando la universidad ofrece coherencia entre lo que comunica, lo que enseña y las

oportunidades que proporciona. En cambio, una brecha persistente entre promesas y experiencia puede debilitar la confianza en la utilidad de la formación recibida.

Mendoza-Villafaina y López-Mosquera (2024) vinculan la experiencia educativa, la satisfacción universitaria y la reputación institucional. Este enfoque resulta relevante porque el valor de la universidad no se construye únicamente a partir del empleo obtenido después de graduarse. También depende de la calidad de las experiencias vividas durante la formación y de la percepción sobre el acompañamiento institucional. La educación superior mantiene valor cuando los estudiantes reconocen que sus aprendizajes, relaciones y oportunidades contribuyeron a ampliar sus posibilidades personales y profesionales.

Las nuevas generaciones también tienden a valorar con mayor intensidad la capacidad de la formación para facilitar movilidad. Esto incluye cambiar de funciones, incorporar nuevas competencias o desplazarse entre sectores profesionales. Un currículo demasiado cerrado puede ofrecer una preparación sólida para un puesto específico y resultar menos útil cuando el entorno laboral cambia. Por ello, las capacidades de comunicación, análisis, aprendizaje continuo y resolución de problemas adquieren importancia junto con los conocimientos especializados propios de cada disciplina.

La relación entre universidad y empleo también exige expectativas más realistas. Ninguna institución puede garantizar estabilidad laboral porque esta depende de condiciones económicas, territoriales y sectoriales que escapan a su control. La responsabilidad universitaria consiste en ofrecer formación pertinente, orientación y oportunidades de desarrollo profesional, además de comunicar con transparencia las posibilidades y limitaciones de distintos campos. Prometer resultados laborales automáticos puede aumentar expectativas que posteriormente deterioren la percepción de valor de la educación recibida.

Scandurra et al. (2024) permiten advertir que la empleabilidad no debería reducirse a intervenciones orientadas únicamente a responder a procesos de selección. Preparar entrevistas o documentos laborales puede ser útil, pero representa una parte limitada del desarrollo profesional. El estudiante necesita construir experiencia, reconocer capacidades, comprender contextos organizacionales y aprender a presentar evidencias de lo que sabe hacer. Esta preparación requiere continuidad y relación con el proceso formativo, no únicamente actividades complementarias próximas a la graduación.

Figura 9

Dimensiones que configuran el valor de la formación universitaria



Nota. La figura muestra cómo el valor universitario se construye a partir de la articulación entre aprendizaje, empleabilidad, experiencias formativas y proyección profesional.

El valor de la formación universitaria también se redefine frente a la disponibilidad de cursos breves, certificaciones y recursos de aprendizaje externos. Estas alternativas ofrecen rapidez y especialización en determinadas competencias, pero no necesariamente sustituyen la profundidad, integración y socialización académica propias de una carrera universitaria. La universidad necesita demostrar con mayor claridad qué valor diferencial aporta: capacidad de análisis, formación integral, acceso a comunidades académicas y desarrollo de criterios que permitan seguir aprendiendo más allá de una herramienta específica.

Eimer y Bohndick (2023) permiten comprender que la empleabilidad también depende de la capacidad del estudiante para gestionar activamente su trayectoria. Esto introduce una responsabilidad compartida. La universidad puede ofrecer recursos, experiencias y orientación, pero el estudiante necesita tomar decisiones, aprovechar oportunidades y construir progresivamente su perfil. Esta relación evita dos extremos: responsabilizar

exclusivamente a la institución por cada resultado laboral o trasladar toda la carga al individuo sin considerar la calidad de la formación recibida.

La redefinición del valor universitario no significa convertir la educación superior en un servicio subordinado al mercado laboral. Su función continúa incluyendo pensamiento crítico, formación ciudadana y producción de conocimiento. El desafío consiste en articular estas dimensiones con expectativas profesionales legítimas y cada vez más explícitas. Esta relación entre autonomía, proyección y capacidad de decisión conduce a examinar cómo las nuevas generaciones buscan participar con mayor protagonismo en su propia trayectoria universitaria.

5.4 Autonomía, participación y protagonismo de las nuevas generaciones

La autonomía estudiantil adquiere una relevancia creciente en contextos universitarios donde las nuevas generaciones esperan mayor capacidad para intervenir en sus trayectorias, tomar decisiones y participar activamente en la vida institucional. Esta autonomía no implica ausencia de normas ni eliminación de responsabilidades, sino la posibilidad de asumir un papel más consciente dentro del proceso formativo. La universidad deja de ser únicamente un espacio donde se reciben contenidos y se convierte también en un entorno donde el estudiante puede construir criterios, expresar posiciones y participar en decisiones relacionadas con su aprendizaje.

Bunn et al. (2022) muestran que las estructuras universitarias influyen directamente en la forma en que los estudiantes desarrollan agencia y subjetividad. Cuando los modelos institucionales son excesivamente verticales, la participación puede quedar reducida a espacios formales con escasa incidencia. En cambio, una estructura que reconoce la voz estudiantil puede favorecer mayor implicación y responsabilidad. El protagonismo no significa trasladar al estudiante funciones que corresponden a la institución, sino crear condiciones para que participe de manera informada y significativa en aquellos procesos donde su experiencia resulta relevante.

La autonomía también se expresa en la capacidad de tomar decisiones académicas. Elegir asignaturas, participar en proyectos, explorar líneas de interés o construir trayectorias complementarias son formas concretas de protagonismo. Estas decisiones requieren información y acompañamiento, porque una mayor libertad sin orientación puede derivar en recorridos poco coherentes. La autonomía formativa se fortalece

cuando el estudiante comprende las implicaciones de sus elecciones y dispone de criterios suficientes para relacionarlas con sus objetivos personales y profesionales.

Hunt et al. (2024) permiten observar que la participación estudiantil está estrechamente relacionada con la construcción de comunidad y pertenencia. Cuando los estudiantes encuentran espacios donde pueden contribuir, compartir experiencias y ser reconocidos, aumenta la posibilidad de que desarrollen una relación más activa con la institución. Esta participación puede darse en proyectos, organizaciones, actividades académicas o espacios de representación. Su valor radica en que permite pasar de una lógica de presencia pasiva a una experiencia donde el estudiante se reconoce como parte de una comunidad con capacidad de aportar.

Tabla 20

Dimensiones de autonomía y protagonismo estudiantil

Dimensión	Manifestación concreta	Aporte formativo	Riesgo si no existe orientación
Decisión académica	Elección de rutas, asignaturas o proyectos	Mayor responsabilidad	Trayectorias poco coherentes
Participación	Intervención en espacios institucionales	Desarrollo de agencia	Participación simbólica
Voz estudiantil	Opinión sobre procesos y experiencias	Mejora institucional	Expectativas poco realistas
Colaboración	Trabajo con pares y docentes	Construcción colectiva	Distribución desigual de tareas
Iniciativa	Propuesta de proyectos o actividades	Liderazgo y creatividad	Sobrecarga o dispersión
Autorregulación	Gestión del propio aprendizaje	Mayor independencia	Falta de seguimiento

Nota. La tabla sintetiza formas de autonomía y protagonismo estudiantil y muestra la necesidad de acompañamiento para que estas experiencias mantengan coherencia académica.

Bryant (2023) plantea que la experiencia universitaria puede enriquecerse cuando integra de manera más auténtica las dimensiones de vida, trabajo y aprendizaje de los estudiantes. Esta propuesta amplía el sentido del protagonismo, porque reconoce que las nuevas generaciones llegan a la universidad con experiencias, intereses y conocimientos previos que pueden incorporarse al proceso formativo. Permitir que estas experiencias tengan un lugar dentro del aprendizaje favorece una participación más significativa y fortalece la conexión entre identidad personal y trayectoria académica.

La participación también puede contribuir a mejorar la gobernanza universitaria cuando existen mecanismos claros de representación y consulta. Los estudiantes pueden ofrecer información valiosa sobre dificultades, necesidades y oportunidades que no siempre son visibles desde la gestión. Sin embargo, la participación pierde legitimidad cuando sus aportes no reciben respuesta o cuando los espacios consultivos se mantienen únicamente como requisito formal. El protagonismo exige diálogo, retroalimentación y claridad sobre los límites de la incidencia estudiantil en decisiones académicas o administrativas.

La autonomía también implica asumir responsabilidades frente a las consecuencias de las propias decisiones. Un estudiante con mayor capacidad de elección necesita desarrollar criterios para organizar su tiempo, priorizar actividades y sostener compromisos. La universidad puede ofrecer orientación, pero no sustituir permanentemente esa responsabilidad. El protagonismo se vuelve formativo cuando la libertad va acompañada de capacidad para evaluar opciones, aprender de errores y ajustar decisiones de manera progresiva.

Hunt et al. (2024) muestran que la pertenencia se fortalece cuando los estudiantes encuentran espacios de interacción significativa. Esto resulta especialmente importante en contextos donde la universidad puede percibirse como una institución distante o excesivamente burocrática. La participación contribuye a reducir esa distancia al crear vínculos con pares, docentes y estructuras institucionales. Sin embargo, para que sea efectiva, debe ser accesible a estudiantes con distintas disponibilidades, evitando que solo participen quienes cuentan con mayor tiempo o recursos.

El protagonismo de las nuevas generaciones también se manifiesta en su capacidad para impulsar cambios culturales dentro de la universidad. Las demandas relacionadas con inclusión, flexibilidad, sostenibilidad, bienestar o uso responsable de tecnología pueden abrir debates que antes ocupaban un lugar secundario. Estas demandas no deben asumirse automáticamente como válidas, pero sí pueden convertirse en oportunidades para revisar prácticas y argumentar decisiones. La participación adquiere valor cuando permite transformar inquietudes en procesos deliberativos y propuestas concretas.

La autonomía y el protagonismo muestran que la experiencia universitaria contemporánea se construye mediante relaciones más participativas, pero también más exigentes. Los estudiantes esperan mayor capacidad de decisión y, al mismo tiempo,

necesitan herramientas para ejercerla responsablemente. Esta tensión entre libertad, participación y orientación se vuelve especialmente relevante cuando las comunidades universitarias son cada vez más diversas. Por ello, el análisis debe avanzar hacia la manera en que la universidad reconoce identidades, trayectorias y formas de pertenencia que no responden a un único perfil estudiantil.

5.5 Diversidad, inclusión y reconocimiento de nuevas identidades universitarias

La diversidad universitaria contemporánea ya no puede comprenderse únicamente a partir de diferencias demográficas visibles. Las comunidades académicas reúnen estudiantes con trayectorias educativas, condiciones socioeconómicas, responsabilidades familiares, experiencias digitales y formas de participación muy distintas. Esta heterogeneidad modifica la manera en que las personas ingresan, permanecen y se reconocen dentro de la institución. La inclusión, por tanto, no consiste solo en ampliar el acceso, sino en garantizar que quienes llegan puedan participar de manera significativa sin quedar condicionados por estructuras diseñadas para un perfil estudiantil único.

Li y Jackson (2024) muestran que las vías de ingreso y la pertenencia a determinados grupos de equidad pueden relacionarse con experiencias y resultados diferentes dentro de la educación superior. Esta evidencia permite distinguir entre igualdad formal e inclusión efectiva. Ofrecer las mismas condiciones a todos no necesariamente genera oportunidades equivalentes cuando existen puntos de partida distintos. Las universidades necesitan identificar barreras que afectan de manera desigual a determinados estudiantes y desarrollar respuestas capaces de reducirlas sin disminuir las expectativas académicas ni transformar la diversidad en una categoría de déficit.

La inclusión también implica reconocer identidades universitarias construidas desde trayectorias no tradicionales. Estudiantes adultos, personas que trabajan, quienes retoman estudios después de una interrupción o quienes combinan responsabilidades de cuidado pueden experimentar la universidad de manera distinta. Estas situaciones cuestionan modelos institucionales basados en disponibilidad completa, recorridos lineales y presencia constante. Reconocer nuevas identidades significa aceptar que existen diferentes formas legítimas de ser estudiante y que la pertenencia académica no depende de ajustarse a una única trayectoria idealizada.

El Galad et al. (2024) relacionan la flexibilidad educativa con prácticas más inclusivas al mostrar la importancia de considerar las perspectivas tanto de estudiantes como de educadores. La inclusión adquiere mayor consistencia cuando se integra en el diseño de horarios, modalidades, recursos y formas de participación, en lugar de funcionar únicamente mediante adaptaciones posteriores. Esta perspectiva permite avanzar desde respuestas excepcionales hacia estructuras capaces de admitir diversidad desde el inicio, manteniendo objetivos formativos comunes y criterios claros de calidad.

Tabla 21

Dimensiones institucionales para el reconocimiento de identidades universitarias diversas

Dimensión	Situación de diversidad	Barrera posible	Respuesta inclusiva
Trayectoria educativa	Ingresos y recorridos no lineales	Estructuras rígidas de avance	Itinerarios flexibles
Responsabilidades personales	Trabajo y cuidados familiares	Disponibilidad limitada	Modalidades y tiempos diversos
Experiencia digital	Diferentes niveles de acceso y dominio	Participación desigual	Recursos y formación accesibles
Identidad académica	Formas distintas de pertenencia	Modelo único de estudiante	Reconocimiento de múltiples trayectorias
Participación	Diferencias en tiempo y condiciones	Exclusión de actividades	Canales presenciales y digitales
Cultura	Valores y referencias diversas	Malentendidos o distancia	Comunicación sensible al contexto

Nota. La tabla organiza dimensiones que pueden afectar el reconocimiento de identidades universitarias diversas y señala respuestas institucionales orientadas a una inclusión efectiva.

La diversidad digital constituye otra dimensión relevante. Viberg et al. (2024) muestran que las preocupaciones estudiantiles sobre privacidad en sistemas de analítica del aprendizaje varían entre contextos culturales. Esta evidencia demuestra que las actitudes hacia la tecnología no son homogéneas, incluso entre estudiantes acostumbrados a entornos digitales. Una universidad inclusiva necesita reconocer que determinados sistemas pueden generar confianza en algunos grupos y preocupación en otros. Informar sobre el uso de datos, ofrecer transparencia y permitir comprensión de los procesos tecnológicos forma parte del reconocimiento de estas diferencias.

La inclusión también se construye mediante el lenguaje, la comunicación y las formas cotidianas de relación. Los estudiantes pueden sentirse formalmente admitidos y, aun así, experimentar distancia cuando los mensajes institucionales, procedimientos o prácticas académicas no consideran sus realidades. La pertenencia se fortalece cuando las personas encuentran espacios donde sus experiencias pueden ser reconocidas sin convertirse en obstáculos para la participación. Esta sensibilidad no exige abandonar normas comunes, sino revisar si algunas de ellas generan exclusiones que podrían evitarse mediante ajustes razonables.

Li y Jackson (2024) permiten comprender que las experiencias universitarias no dependen exclusivamente del esfuerzo individual, porque las condiciones institucionales también intervienen en la permanencia y en el aprovechamiento de oportunidades. Esta perspectiva cuestiona interpretaciones que atribuyen toda dificultad al estudiante. Reconocer diversidad implica analizar cómo procedimientos, horarios, formas de evaluación o servicios pueden beneficiar a determinados perfiles y dificultar a otros. La inclusión adquiere profundidad cuando las instituciones revisan sus propios diseños y no solo esperan que las personas se adapten a ellos.

La diversidad cultural también modifica la forma en que se construyen relaciones dentro del campus. Diferentes experiencias previas pueden influir en expectativas sobre autoridad, participación, privacidad o colaboración. Viberg et al. (2024) evidencian que estas variaciones culturales deben considerarse incluso en ámbitos aparentemente técnicos como el uso de datos educativos. La universidad necesita desarrollar políticas capaces de mantener principios comunes y, al mismo tiempo, reconocer que las personas pueden interpretar de manera diferente determinadas prácticas institucionales.

El reconocimiento de nuevas identidades universitarias exige pasar de una inclusión declarativa a una inclusión integrada en la experiencia cotidiana. La diversidad adquiere verdadero valor cuando las estructuras permiten participar, aprender y proyectarse sin exigir que todos recorran exactamente el mismo camino. Esta perspectiva amplía la idea de pertenencia y sitúa a la universidad como espacio donde distintas trayectorias pueden construir legitimidad académica. Desde esta base, resulta necesario analizar cómo bienestar, proyecto de vida y continuidad educativa se articulan en trayectorias que también son cada vez más diversas.

5.6 Relación entre bienestar, proyecto de vida y trayectoria académica

El bienestar, el proyecto de vida y la trayectoria académica se encuentran estrechamente relacionados porque la experiencia universitaria no ocurre de manera aislada de las aspiraciones personales. Las decisiones sobre permanencia, ritmo de estudio, participación o continuidad suelen estar influenciadas por la percepción de futuro que construye cada estudiante. Cuando la formación se conecta con metas personales y profesionales, puede adquirir mayor sentido. Sin embargo, cuando las exigencias académicas se perciben como incompatibles con otras dimensiones de la vida, aumenta el riesgo de distanciamiento y pérdida de motivación.

Lemon et al. (2025) plantean que el bienestar en educación superior puede fortalecerse mediante una pedagogía de pertenencia que reconozca las relaciones, experiencias y condiciones desde las cuales aprende el estudiante. Esta perspectiva permite comprender que el bienestar no depende únicamente de recursos personales, sino también de la manera en que se organiza la experiencia académica. Un entorno que favorece reconocimiento, comunicación y vínculos significativos puede contribuir a que los estudiantes afronten mejor las exigencias propias de su trayectoria.

El proyecto de vida funciona como un marco desde el cual el estudiante interpreta sus decisiones académicas. La elección de carrera, la participación en determinadas actividades o la intención de continuar estudios posteriores se relacionan con expectativas sobre desarrollo, identidad y futuro profesional. Estas metas pueden cambiar con el tiempo a medida que se conocen nuevas posibilidades o se enfrentan dificultades. Por ello, la universidad puede contribuir ofreciendo experiencias que permitan revisar objetivos sin considerar cada cambio de dirección como una ruptura negativa.

Gilani y Thomas (2025) muestran que el sentido de pertenencia puede producir consecuencias importantes en la experiencia y continuidad de los estudiantes en educación superior. Sentirse reconocido dentro de la comunidad facilita la construcción de vínculos que pueden funcionar como apoyo durante momentos de dificultad. La pertenencia no garantiza por sí sola una trayectoria exitosa, pero puede fortalecer la disposición para buscar ayuda, participar y permanecer conectado con la institución cuando aparecen obstáculos académicos o personales.

El bienestar también está condicionado por la capacidad para gestionar distintas responsabilidades. Muchos estudiantes combinan la formación con empleo, cuidados

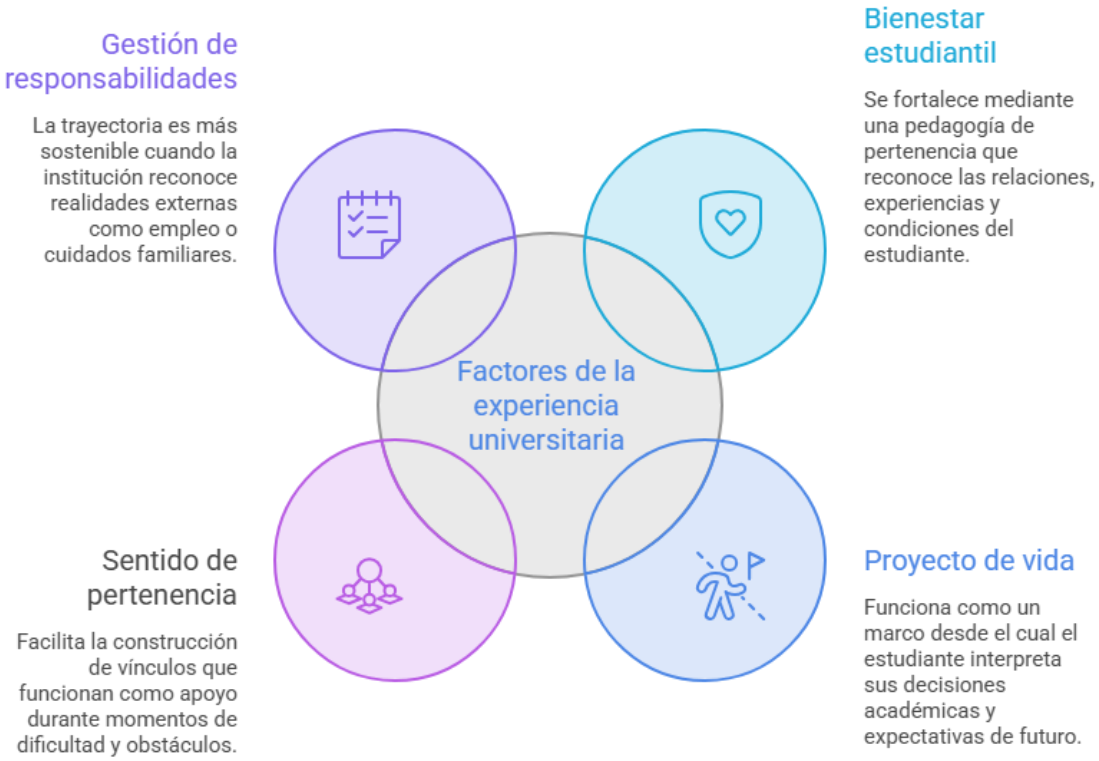
familiares, desplazamientos o compromisos comunitarios. Estas circunstancias pueden modificar tiempos de estudio y posibilidades de participación sin reflejar necesariamente falta de compromiso. La trayectoria académica se vuelve más sostenible cuando la institución reconoce estas realidades y ofrece alternativas razonables para organizar determinados procesos, manteniendo objetivos comunes y criterios de calidad.

Torres et al. (2024) relacionan el sentido de pertenencia con el rendimiento académico en estudiantes que se encuentran al inicio de su carrera. Esta conexión resulta relevante porque los primeros periodos suelen ser decisivos para la adaptación universitaria. Durante esta etapa, el estudiante debe comprender nuevas exigencias, establecer relaciones y reorganizar hábitos. Cuando percibe apoyo y reconocimiento, puede contar con mejores condiciones para enfrentar esas transiciones y construir una relación más estable con la vida académica.

El proyecto de vida también puede experimentar tensiones cuando las expectativas iniciales no coinciden con la experiencia real. Un estudiante puede descubrir que la carrera elegida no responde completamente a sus intereses o que las condiciones profesionales asociadas son diferentes a las imaginadas. Estas situaciones requieren espacios de orientación que permitan analizar opciones con mayor claridad. La revisión del proyecto personal no debe interpretarse automáticamente como fracaso; puede representar un proceso de ajuste y maduración frente a información más completa.

Figura 10

Factores asociados al bienestar y la trayectoria académica universitaria



Nota. La figura representa la interacción de factores personales y formativos que contribuyen a una experiencia universitaria más equilibrada, significativa y sostenible.

Montiel (2024) destaca factores vinculados con el sentido de pertenencia universitaria y muestra que esta construcción depende de relaciones, experiencias y formas de identificación con la institución. Esta pertenencia puede influir en la manera en que los estudiantes interpretan dificultades académicas. Quien se percibe integrado puede considerar un problema como parte de una trayectoria que todavía tiene sentido, mientras que quien se siente distante puede interpretar la misma dificultad como señal de que no existe un lugar legítimo para él dentro de la universidad.

La trayectoria académica tampoco debe comprenderse únicamente mediante avance semestral o cumplimiento de créditos. Incluye decisiones, interrupciones, reorientaciones y experiencias que influyen en el desarrollo personal. Una trayectoria puede ser formalmente irregular y, sin embargo, contener procesos significativos de aprendizaje y crecimiento. La universidad necesita evitar interpretaciones que equiparen automáticamente continuidad lineal con éxito, porque las condiciones de vida pueden producir recorridos diferentes sin disminuir el valor de la formación alcanzada.

Lemon et al. (2025) permiten comprender que el bienestar puede integrarse a la experiencia pedagógica y no limitarse a servicios externos destinados a atender dificultades una vez que aparecen. La manera en que se diseñan actividades, se ofrecen apoyos y se construyen relaciones dentro del aula también influye en la experiencia del estudiante. Esta perspectiva preventiva resulta relevante porque permite intervenir sobre condiciones cotidianas que pueden fortalecer la permanencia antes de que surjan problemas más complejos.

La relación entre bienestar y proyecto de vida exige también responsabilidad individual. La institución puede ofrecer acompañamiento, información y condiciones de apoyo, pero el estudiante necesita tomar decisiones, organizar prioridades y reconocer cuándo requiere ayuda. Esta corresponsabilidad evita dos extremos: atribuir cada dificultad exclusivamente a la persona o asumir que la universidad puede controlar todas las variables que afectan una trayectoria. La experiencia se construye mediante la interacción entre recursos personales, oportunidades institucionales y condiciones externas.

Cuando bienestar, pertenencia y proyecto de vida encuentran cierto nivel de coherencia, la trayectoria académica puede consolidarse como parte significativa del desarrollo personal y profesional. La universidad adquiere entonces un valor que trasciende la obtención del título y se relaciona con la posibilidad de construir capacidades, vínculos y horizontes de futuro. Esa relación, sin embargo, depende también del grado de confianza que las nuevas generaciones depositan en la institución y en su capacidad para cumplir aquello que promete.

5.7 Confianza de las nuevas generaciones en la institución universitaria

La confianza de las nuevas generaciones en la institución universitaria se construye a partir de la coherencia entre expectativas, experiencias y respuestas institucionales. No depende únicamente del prestigio histórico o del reconocimiento externo, sino también de la manera en que los estudiantes perciben la calidad de la enseñanza, la transparencia de las decisiones, la utilidad de los servicios y el cumplimiento de los compromisos asumidos. En contextos donde existe mayor acceso a información y comparación entre instituciones, la confianza puede fortalecerse o deteriorarse con rapidez a partir de experiencias concretas.

Lewicka (2022) plantea que la confianza en las instituciones de educación superior se relaciona con procesos organizacionales que pueden construirse, mantenerse o recuperarse. Esta perspectiva permite entender que la confianza no constituye un recurso permanente. Requiere consistencia entre discurso y práctica, especialmente cuando la universidad enfrenta cambios, conflictos o procesos de transformación. Cuando los estudiantes perciben contradicciones reiteradas entre lo que la institución comunica y lo que realmente ofrece, puede producirse una pérdida de credibilidad difícil de revertir mediante acciones exclusivamente promocionales.

La experiencia cotidiana tiene un peso decisivo en esta construcción. Un estudiante puede valorar positivamente una institución por su reputación inicial y, sin embargo, modificar esa percepción después de enfrentar procesos administrativos confusos, comunicación deficiente o respuestas poco oportunas. Del mismo modo, una institución con menor reconocimiento externo puede generar confianza cuando ofrece atención coherente, acompañamiento y claridad. La relación entre estudiante y universidad se configura así mediante numerosas interacciones pequeñas que, acumuladas, producen una percepción general sobre confiabilidad institucional.

Amado et al. (2024) muestran que la reputación universitaria puede comprenderse desde la perspectiva de los estudiantes y que su gestión requiere atender dimensiones vinculadas con la experiencia institucional. Esto significa que la reputación no debe separarse de la confianza. Las estrategias de comunicación pueden influir en la imagen, pero resultan insuficientes cuando no están acompañadas por prácticas consistentes. Para las nuevas generaciones, la institución adquiere legitimidad cuando aquello que proyecta públicamente mantiene correspondencia con lo que sus estudiantes experimentan.

Tabla 22

Factores institucionales vinculados con la construcción de confianza universitaria

Factor	Manifestación institucional	Efecto posible sobre la confianza
Coherencia	Correspondencia entre promesas y prácticas	Refuerza credibilidad
Transparencia	Información clara sobre decisiones y procedimientos	Reduce incertidumbre
Calidad académica	Enseñanza, evaluación y acompañamiento consistentes	Fortalece legitimidad
Capacidad de respuesta	Atención oportuna a problemas y solicitudes	Mejora percepción institucional

Factor	Manifestación institucional	Efecto posible sobre la confianza
Participación	Espacios reales para escuchar al estudiante	Incrementa vinculación
Reputación	Reconocimiento respaldado por experiencias concretas	Consolida confianza sostenida

Nota. La tabla organiza factores que intervienen en la confianza institucional y destaca que su sostenimiento depende de prácticas consistentes más que de acciones comunicativas aisladas.

Mendoza-Villafaina y López-Mosquera (2024) relacionan experiencia educativa, satisfacción y reputación universitaria, lo que permite comprender que la confianza también se alimenta de evaluaciones acumulativas sobre la trayectoria estudiantil. La satisfacción no debe interpretarse como ausencia de exigencia académica, sino como valoración de la calidad y coherencia de la experiencia. Una universidad puede mantener altos estándares y generar confianza cuando los estudiantes comprenden las razones de las decisiones, encuentran criterios claros y perciben que las exigencias tienen una finalidad formativa.

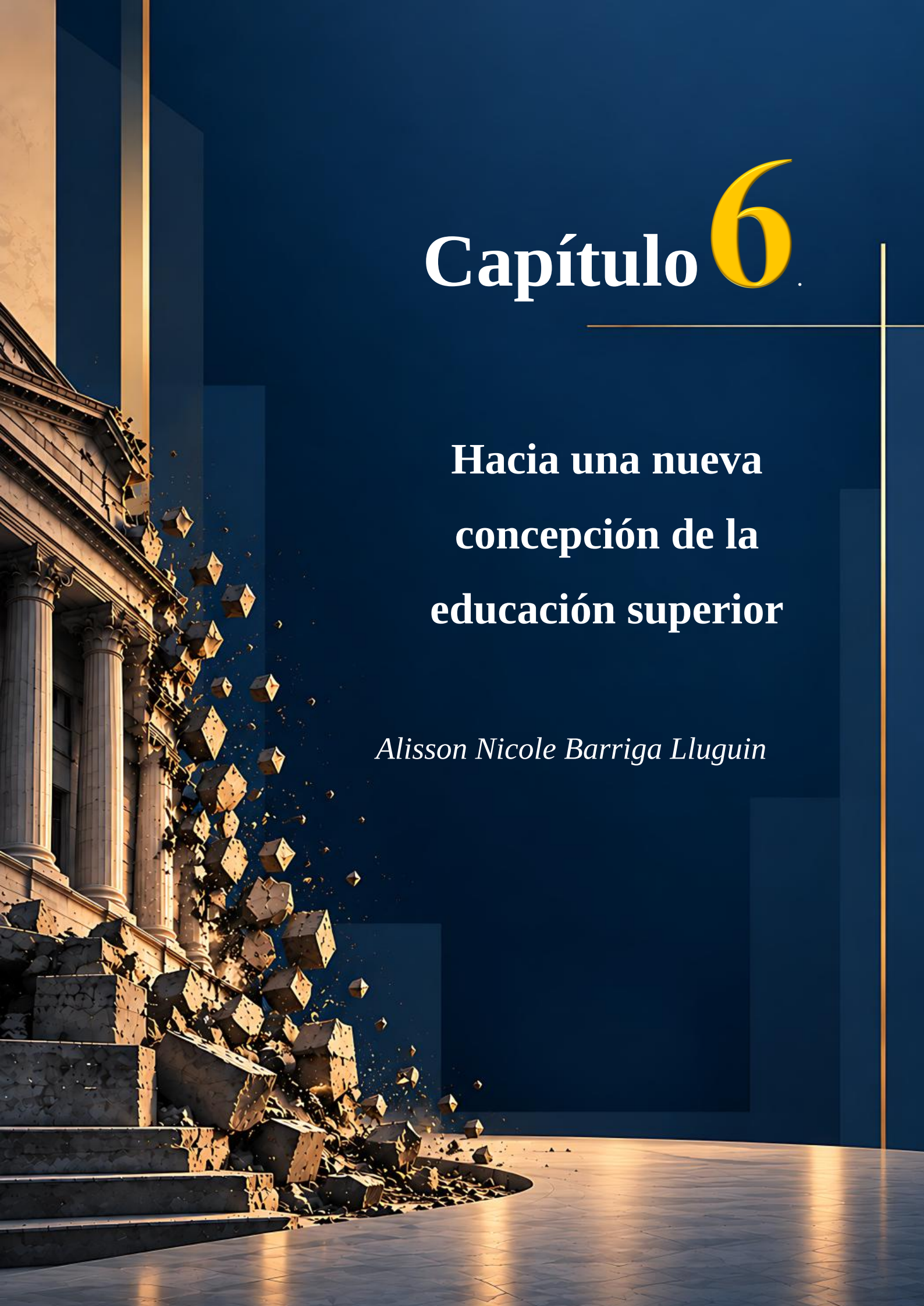
La confianza también depende de cómo la institución gestiona los errores. Ninguna universidad puede evitar completamente problemas administrativos, tecnológicos o académicos, pero sí puede definir cómo responde ante ellos. Reconocer dificultades, explicar decisiones y ofrecer soluciones razonables puede preservar la credibilidad incluso en situaciones adversas. En cambio, la ausencia de información o la repetición de problemas sin respuesta pueden generar una percepción de indiferencia. La confianza institucional se fortalece cuando existe capacidad para aprender de los fallos y modificar prácticas.

Otro elemento central es la percepción de justicia. Los estudiantes observan cómo se aplican normas, se resuelven reclamos y se distribuyen oportunidades. Cuando los procedimientos parecen arbitrarios o inconsistentes, la confianza puede debilitarse incluso si la calidad académica se mantiene. La institución necesita establecer criterios comprensibles y mecanismos de respuesta accesibles. Esto no implica aceptar todas las demandas estudiantiles, sino asegurar que las decisiones puedan ser explicadas y que existan canales legítimos para plantear desacuerdos o solicitar revisión.

La confianza de las nuevas generaciones tampoco puede separarse de la capacidad universitaria para responder a transformaciones sociales, tecnológicas y profesionales. Una institución percibida como inmóvil puede perder legitimidad si sus estudiantes

consideran que no prepara adecuadamente para contextos emergentes. Sin embargo, cambiar de manera permanente sin dirección también puede generar incertidumbre. La confianza requiere demostrar capacidad de adaptación sin perder estabilidad académica, lo que exige decisiones estratégicas y no simplemente acumulación de innovaciones.

La relación entre confianza y universidad muestra que la legitimidad institucional debe renovarse mediante experiencias verificables, comunicación clara y capacidad de respuesta. Las nuevas generaciones no necesariamente rechazan a la institución universitaria, pero tienden a exigir mayor coherencia entre su promesa educativa y su funcionamiento real. Esta exigencia abre el paso a una cuestión más amplia: qué principios, estructuras y modelos necesita la educación superior para responder de manera sostenible a estudiantes, tecnologías y entornos que continúan transformándose.



Capítulo 6.

Hacia una nueva concepción de la educación superior

Alisson Nicole Barriga Lluguin

6.1 Principios para la transformación de los modelos universitarios

La transformación de los modelos universitarios requiere partir de principios capaces de orientar cambios estructurales y no únicamente ajustes aislados. La educación superior enfrenta escenarios definidos por aceleración tecnológica, diversificación estudiantil, nuevas expectativas profesionales y cambios en la producción del conocimiento. Frente a estas condiciones, transformar significa revisar propósitos, estructuras, prácticas pedagógicas y formas de relación con los estudiantes. El objetivo no debería ser abandonar todo lo existente, sino distinguir qué elementos conservan valor y cuáles necesitan ser reformulados para responder de manera más pertinente a contextos que evolucionan con rapidez.

Un primer principio es la capacidad de anticipación. Facer (2022) plantea la necesidad de imaginar futuros universitarios que no sean simples extensiones del presente. Esta perspectiva resulta relevante porque muchas reformas se diseñan para resolver problemas actuales sin considerar transformaciones que ya están modificando el aprendizaje, el trabajo y la vida social. Pensar anticipadamente no significa predecir con exactitud, sino desarrollar instituciones capaces de explorar escenarios, reconocer señales de cambio y preparar respuestas antes de que determinados desafíos se conviertan en crisis difíciles de gestionar.

Otro principio fundamental es la centralidad del aprendizaje. Los modelos universitarios pueden acumular procedimientos administrativos, tecnologías y estructuras sin mejorar necesariamente la experiencia formativa. La transformación debería evaluarse por su capacidad para fortalecer comprensión, autonomía, participación y desarrollo de competencias. Esto requiere que las decisiones institucionales mantengan una relación visible con los propósitos educativos. Cuando la innovación se separa del aprendizaje, existe el riesgo de invertir recursos en cambios que modifican la apariencia de la universidad, pero no sus resultados formativos.

Bayne y Ross (2024) proponen pensar futuros especulativos para la educación superior, lo que permite cuestionar la idea de que exista un único camino de modernización universitaria. Esta mirada abre la posibilidad de imaginar distintos modelos institucionales y examinar críticamente sus implicaciones antes de adoptarlos. La transformación no debería quedar condicionada por discursos inevitabilistas sobre tecnología o mercado. Las universidades necesitan conservar capacidad para decidir

qué futuro desean construir y bajo qué valores organizarán sus relaciones con estudiantes, conocimiento y sociedad.

La flexibilidad constituye otro principio central, siempre que no se confunda con ausencia de estructura. Una universidad flexible puede modificar ritmos, modalidades, itinerarios y formas de participación manteniendo criterios académicos compartidos. Esta capacidad resulta especialmente importante frente a estudiantes con trayectorias diversas y contextos profesionales cambiantes. La rigidez puede proteger estabilidad, pero se convierte en una limitación cuando impide responder a necesidades legítimas. El desafío consiste en construir reglas suficientemente claras para garantizar calidad y suficientemente adaptables para evitar que la estructura se convierta en obstáculo.

Halabieh et al. (2022) analizan el futuro de la educación superior considerando cambios en las necesidades de estudiantes y sociedades. Esta perspectiva refuerza la importancia de diseñar modelos universitarios a partir de demandas reales y no únicamente de inercias organizacionales. Las instituciones necesitan observar cómo cambian los perfiles estudiantiles, los entornos laborales y las formas de aprender. La pertinencia se fortalece cuando estas señales se incorporan sistemáticamente a la planificación y no aparecen solo como reacción frente a situaciones extraordinarias.

La transformación también requiere un principio de inclusión. Diseñar para un estudiante promedio puede resultar insuficiente en comunidades cada vez más heterogéneas. Las políticas académicas deberían reconocer diferencias de trayectoria, disponibilidad, experiencia previa y acceso tecnológico sin fragmentar innecesariamente la formación. La inclusión no implica reducir exigencias, sino disminuir barreras que no guardan relación con los objetivos de aprendizaje. Un modelo universitario renovado necesita ofrecer oportunidades reales de participación y progreso a estudiantes que llegan desde condiciones diferentes.

Otro principio es la integración entre continuidad e innovación. Las universidades poseen tradiciones, conocimientos y prácticas que constituyen parte de su identidad y no necesitan ser reemplazados simplemente por ser antiguos. Al mismo tiempo, esa continuidad no puede utilizarse para justificar estructuras que han perdido pertinencia. Facer (2022) permite comprender que imaginar otros futuros exige revisar críticamente aquello que se considera normal o inevitable. La transformación madura conserva

aquello que continúa aportando valor y modifica lo que limita nuevas posibilidades educativas.

La sostenibilidad del cambio constituye igualmente un principio indispensable. Una reforma que depende únicamente del entusiasmo inicial, de proyectos temporales o de determinadas personas difícilmente se consolidará. Las innovaciones necesitan integrarse en políticas, recursos, formación docente y mecanismos de evaluación. Bayne y Ross (2024) invitan a pensar futuros universitarios desde posibilidades amplias, pero estas visiones requieren capacidad institucional para convertirse en prácticas duraderas. Transformar implica crear condiciones para mantener el cambio, revisarlo y corregirlo cuando los resultados no corresponden con los objetivos propuestos.

También resulta necesario asumir un principio de participación. Los cambios que afectan a docentes, estudiantes y personal universitario necesitan considerar sus experiencias y conocimientos. Esto no significa que toda decisión deba depender del consenso absoluto, sino que los procesos de transformación ganan legitimidad cuando quienes serán afectados pueden comprenderlos, discutirlos y aportar a su diseño. La participación permite detectar problemas que pueden pasar inadvertidos desde niveles directivos y favorece una apropiación más sólida de las nuevas prácticas institucionales.

Figura 11
Principios orientadores para la transformación de la universidad



Nota. La figura sintetiza principios que favorecen una transformación universitaria progresiva, inclusiva y sostenible, centrada en el aprendizaje y la adaptación institucional.

Una nueva concepción de la educación superior necesita combinar anticipación, aprendizaje, flexibilidad, inclusión, sostenibilidad y participación dentro de una visión coherente de universidad. Estos principios no constituyen una fórmula cerrada, sino criterios para orientar decisiones en contextos cambiantes. Su aplicación exige traducirlos en estructuras concretas capaces de responder a estudiantes diversos sin perder calidad ni identidad académica. Desde esta base, el siguiente desafío consiste en analizar cómo pueden configurarse universidades más flexibles, abiertas y verdaderamente centradas en el estudiante.

6.2 Universidades flexibles, abiertas y centradas en el estudiante

Una universidad centrada en el estudiante no se define únicamente por ofrecer servicios de apoyo o ampliar opciones administrativas. Implica reorganizar la experiencia

educativa a partir de las necesidades, trayectorias y formas de participación de quienes aprenden. Este enfoque supone reconocer que los estudiantes no constituyen un grupo homogéneo y que pueden requerir diferentes ritmos, modalidades y formas de acceso. La flexibilidad adquiere así un carácter estructural, porque permite adaptar determinados componentes del proceso formativo sin debilitar los objetivos académicos ni convertir la personalización en ausencia de criterios comunes.

Barua y Lockee (2024) destacan la importancia de incorporar flexibilidad en el diseño de los cursos, considerando aspectos relacionados con tiempo, ritmo, lugar y modalidad de aprendizaje. Esta perspectiva permite superar modelos basados exclusivamente en horarios, secuencias y espacios rígidos. Una formación flexible puede ofrecer distintas posibilidades para acceder a contenidos, organizar actividades o demostrar aprendizajes. Sin embargo, estas alternativas necesitan planificación pedagógica, porque multiplicar opciones sin una estructura clara puede generar confusión y aumentar las dificultades para gestionar la propia trayectoria.

La apertura universitaria también supone ampliar las posibilidades de interacción con conocimientos, instituciones y contextos externos. Las fronteras tradicionales entre aula, campus y entorno profesional son cada vez menos definidas. Los estudiantes pueden participar en experiencias virtuales, proyectos colaborativos, actividades interdisciplinarias o espacios vinculados con organizaciones externas. Esta apertura permite enriquecer el aprendizaje cuando las experiencias se integran dentro de propósitos formativos claros. No se trata simplemente de trasladar actividades fuera del aula, sino de reconocer que el aprendizaje universitario puede producirse mediante múltiples entornos y relaciones.

El Galad et al. (2024) muestran que la flexibilidad en educación superior posee múltiples dimensiones y debe analizarse considerando las perspectivas de estudiantes y educadores. Esta mirada evita reducirla a una única modalidad, como la enseñanza virtual. La flexibilidad puede expresarse en tiempos, espacios, métodos, contenidos y formas de participación. También implica reconocer que una alternativa valorada por algunos estudiantes puede representar una dificultad para otros. Por ello, los modelos flexibles necesitan equilibrar diversidad de opciones con orientación, accesibilidad y coherencia académica.

Centrar la universidad en el estudiante también significa fortalecer su participación en el proceso de aprendizaje. Esto supone avanzar desde una lógica basada principalmente en recepción hacia otra donde el estudiante pueda explorar, aplicar, discutir y construir conocimiento. La centralidad estudiantil no elimina la autoridad académica del docente ni convierte las preferencias individuales en criterio absoluto. Su propósito es aumentar la implicación y responsabilidad del estudiante dentro de una estructura donde objetivos, estándares y expectativas continúan claramente definidos.

Awidi y Paynter (2024) muestran que las innovaciones tecnológicas pueden contribuir al aprendizaje cuando se integran en experiencias educativas que favorecen participación y compromiso. Esta relación resulta relevante para las universidades abiertas y flexibles, porque la tecnología puede ampliar oportunidades de acceso y colaboración. No obstante, disponer de herramientas digitales no garantiza una experiencia centrada en el estudiante. La innovación adquiere valor cuando responde a necesidades pedagógicas concretas y permite realizar actividades que mejoran la interacción, la autonomía o la aplicación del conocimiento.

La flexibilidad también debe acompañarse de mecanismos de orientación. Cuantas más posibilidades de elección existen, mayor puede ser la necesidad de ayudar a los estudiantes a comprender las consecuencias de sus decisiones. Itinerarios, modalidades y ritmos diferentes pueden favorecer autonomía, pero también producir fragmentación cuando no existe acompañamiento suficiente. Una universidad centrada en el estudiante ofrece libertad progresiva junto con información, asesoramiento y criterios que permitan construir trayectorias coherentes. Flexibilizar no significa trasladar toda la responsabilidad de organización al estudiante.

La apertura requiere además atender las desigualdades que pueden limitar el aprovechamiento de las opciones disponibles. Una modalidad flexible puede resultar útil para quienes trabajan o viven lejos del campus, pero depender de condiciones tecnológicas, habilidades de autorregulación o espacios adecuados para estudiar. Por ello, la flexibilidad debe evaluarse también desde la accesibilidad. El Galad et al. (2024) permiten comprender que las respuestas institucionales necesitan considerar experiencias diversas y evitar asumir que una misma opción produce beneficios equivalentes para todos los estudiantes.

Un modelo centrado en el estudiante también necesita revisar la organización de los servicios institucionales. Orientación, tutorías, recursos digitales, bibliotecas y apoyo académico deberían funcionar de manera articulada con la trayectoria formativa. Cuando estos servicios aparecen desconectados, el estudiante debe navegar por estructuras administrativas complejas para resolver necesidades que podrían abordarse de forma integrada. La apertura institucional implica facilitar el acceso a información y apoyo, pero también simplificar procesos para que la estructura universitaria no se convierta en una barrera adicional.

Las universidades flexibles, abiertas y centradas en el estudiante requieren un equilibrio entre posibilidades de elección y coherencia formativa. La transformación no consiste en ofrecer un número ilimitado de alternativas, sino en diseñar estructuras capaces de admitir diversidad sin perder orientación académica. Este principio afecta directamente a la organización de los programas de estudio, porque una verdadera flexibilidad necesita currículos que puedan actualizarse, articularse y responder a escenarios sociales y profesionales en permanente transformación.

6.3 Rediseño curricular para escenarios sociales y profesionales cambiantes

El rediseño curricular se vuelve indispensable cuando los programas universitarios deben responder a contextos sociales, tecnológicos y profesionales caracterizados por cambios continuos. Un currículo construido para escenarios relativamente estables puede perder pertinencia cuando nuevas ocupaciones, herramientas y problemas modifican las formas de ejercer una profesión. Esto no significa actualizar contenidos de manera permanente y desordenada, sino establecer mecanismos que permitan revisar prioridades, incorporar conocimientos emergentes y conservar fundamentos disciplinares capaces de sostener aprendizajes posteriores. La renovación curricular necesita combinar estabilidad académica con capacidad de adaptación.

Müller et al. (2023) muestran que los programas flexibles y combinados pueden ofrecer alternativas para responder a diferentes necesidades de los estudiantes sin abandonar la coherencia formativa. Esta flexibilidad también resulta útil para pensar el currículo como una estructura menos rígida, capaz de integrar distintos formatos y trayectorias. Un programa renovado puede mantener un núcleo obligatorio y, al mismo tiempo, incorporar espacios optativos, experiencias aplicadas y posibilidades de

profundización. De esta manera, la personalización no fragmenta necesariamente la formación, siempre que existan competencias comunes claramente definidas.

El rediseño curricular también requiere revisar la relación entre conocimientos especializados y capacidades transferibles. Las profesiones continúan necesitando dominio disciplinar, pero los entornos laborales demandan además comunicación, colaboración, análisis crítico, resolución de problemas y capacidad para aprender de manera continua. Eimer y Bohndick (2023) muestran que la empleabilidad constituye un fenómeno multidimensional, lo que cuestiona los currículos centrados exclusivamente en contenidos técnicos. Una formación pertinente necesita integrar competencias profesionales sin reducir la universidad a preparación inmediata para un puesto específico.

Tabla 23

Ejes para el rediseño curricular en escenarios cambiantes

Eje de rediseño	Problema que atiende	Orientación curricular	Resultado esperado
Actualización	Obsolescencia de contenidos	Revisión periódica de saberes	Mayor pertinencia
Flexibilidad	Trayectorias estudiantiles diversas	Núcleos comunes y opciones formativas	Recorridos adaptables
Interdisciplinariedad	Problemas profesionales complejos	Integración de distintos campos	Comprensión más amplia
Aplicación	Distancia entre teoría y práctica	Proyectos, casos y experiencias situadas	Transferencia del conocimiento
Competencias transferibles	Cambios de funciones y sectores	Desarrollo de capacidades generales	Mayor adaptabilidad
Aprendizaje continuo	Transformación profesional permanente	Preparación para actualización autónoma	Sostenibilidad profesional

Nota. La tabla presenta ejes de rediseño curricular orientados a mantener coherencia académica mientras se responde a transformaciones sociales y profesionales.

La interdisciplinariedad constituye otro componente importante del rediseño. Muchos problemas actuales no pueden comprenderse desde una sola disciplina, especialmente cuando combinan dimensiones tecnológicas, sociales, económicas o éticas. Incorporar experiencias interdisciplinarias permite que los estudiantes aprendan a relacionar perspectivas y reconocer los límites de su propio campo. Sin embargo, esta integración necesita objetivos claros para evitar una formación superficial. La interdisciplinariedad

aporta valor cuando amplía la capacidad de análisis sin sustituir el conocimiento especializado que sustenta la identidad profesional.

Scandurra et al. (2024) muestran que los programas dirigidos a fortalecer la empleabilidad adquieren mayor sentido cuando se integran dentro de la experiencia educativa. Esta idea puede trasladarse directamente al diseño curricular: prácticas profesionales, proyectos con organizaciones, orientación laboral y actividades de desarrollo profesional no deberían funcionar como componentes desconectados del aprendizaje disciplinar. Su integración permite que los estudiantes relacionen conocimientos con situaciones concretas y comprendan progresivamente cómo las capacidades desarrolladas durante la carrera pueden utilizarse en diferentes contextos.

El currículo también necesita mecanismos de actualización que no dependan exclusivamente de reformas generales realizadas cada varios años. Determinados contenidos pueden revisarse mediante unidades flexibles, asignaturas optativas o proyectos vinculados con problemas emergentes, mientras los componentes fundamentales permanecen relativamente estables. Esta diferenciación evita dos riesgos: conservar contenidos obsoletos durante demasiado tiempo o modificar constantemente el programa siguiendo tendencias pasajeras. La capacidad institucional para distinguir entre cambios coyunturales y transformaciones estructurales resulta esencial para mantener equilibrio curricular.

Otro aspecto del rediseño consiste en mejorar la secuencia entre los aprendizajes. Un currículo puede contener asignaturas pertinentes y, aun así, presentar problemas cuando sus contenidos aparecen fragmentados o desconectados. La formación debería permitir progresar desde fundamentos hacia situaciones de mayor complejidad, mostrando relaciones entre conocimientos adquiridos en distintos momentos. Esta articulación facilita que el estudiante comprenda por qué aprende determinados contenidos y cómo se integran dentro de capacidades profesionales más amplias. El currículo deja así de ser una suma de materias y se convierte en una trayectoria formativa coherente.

El rediseño curricular requiere además incorporar mecanismos de evaluación y retroalimentación sobre su propio funcionamiento. Información proveniente de estudiantes, docentes, egresados y entornos profesionales puede ayudar a identificar vacíos, redundancias o contenidos cuya pertinencia necesita revisarse. Estas evidencias no deberían utilizarse de manera automática, porque cada actor observa el currículo

desde intereses diferentes. Su valor aparece cuando se combinan con criterios académicos y con una visión institucional que permita decidir qué cambios fortalecen realmente la formación.

Un currículo preparado para escenarios cambiantes debe ofrecer conocimientos sólidos y, al mismo tiempo, enseñar a desenvolverse frente a situaciones que todavía no pueden anticiparse completamente. La capacidad de aprender, conectar saberes y actuar ante problemas nuevos se convierte así en parte central de la formación universitaria. Esta transformación curricular necesita acompañarse de metodologías coherentes con esos propósitos, porque modificar contenidos sin revisar cómo se enseña puede dejar intactas las limitaciones del modelo anterior. De allí surge la necesidad de avanzar hacia nuevos modelos pedagógicos para generaciones digitales.

6.4 Nuevos modelos pedagógicos para generaciones digitales

Los nuevos modelos pedagógicos para generaciones digitales requieren superar la idea de que innovar consiste únicamente en incorporar dispositivos, plataformas o recursos multimedia. La transformación pedagógica implica revisar cómo se organiza la experiencia de aprendizaje, qué papel asume el estudiante y de qué manera se relacionan teoría, práctica e interacción. Las generaciones actuales acceden a información mediante múltiples canales, pero esa disponibilidad no garantiza comprensión. Por ello, el desafío universitario consiste en diseñar experiencias que conviertan el acceso abundante a contenidos en procesos de análisis, aplicación y construcción significativa del conocimiento.

Otto et al. (2024) muestran que las prácticas digitales pueden favorecer enfoques centrados en el estudiante cuando se integran de manera coherente dentro del diseño educativo. Esta perspectiva desplaza la atención desde la herramienta hacia la actividad pedagógica. Una plataforma, simulación o recurso interactivo aporta valor cuando permite participar, tomar decisiones, recibir retroalimentación o relacionar conocimientos con problemas concretos. El aprendizaje digital resulta más sólido cuando la tecnología funciona como medio para ampliar posibilidades cognitivas y no como simple sustituto de procedimientos previamente existentes.

Los modelos pedagógicos contemporáneos también necesitan reconocer que los estudiantes aprenden mediante ritmos y recorridos diferentes. Esto favorece propuestas que combinan explicación docente, trabajo autónomo, actividades colaborativas y

aplicación práctica. La diversidad metodológica permite atender objetivos distintos dentro de una misma experiencia formativa. No todos los contenidos requieren el mismo tipo de actividad ni toda clase debe convertirse en una secuencia de recursos digitales. La selección metodológica debería responder al aprendizaje esperado y a las características concretas del grupo.

Ruiz y del Moral (2022) vinculan el aprendizaje activo con el desarrollo de competencias socioemocionales, lo que permite ampliar la comprensión sobre aquello que debe ocurrir dentro de una experiencia universitaria. Resolver problemas, colaborar y participar en proyectos no solo moviliza conocimientos disciplinares, sino también comunicación, responsabilidad y toma de decisiones. Esta integración resulta especialmente pertinente cuando los entornos profesionales requieren trabajar con otras personas y afrontar situaciones inciertas. Los modelos pedagógicos necesitan, por tanto, combinar desarrollo cognitivo y capacidades relacionales.

El aprendizaje basado en problemas y proyectos adquiere relevancia porque sitúa al estudiante frente a situaciones que requieren investigar, seleccionar información y elaborar respuestas. Su valor no reside simplemente en sustituir una clase expositiva por una actividad grupal. Requiere problemas suficientemente complejos, criterios claros y acompañamiento docente durante el proceso. Cuando estas condiciones se cumplen, el estudiante puede relacionar conceptos que habitualmente aparecen fragmentados entre asignaturas y comprender mejor su utilidad dentro de contextos académicos o profesionales.

Aparicio y Aparicio (2024) analizan la innovación educativa mediante sistemas de aprendizaje adaptativo impulsados por inteligencia artificial. Estos sistemas permiten ajustar determinados recursos o recorridos a partir de necesidades identificadas durante el aprendizaje. Su incorporación abre posibilidades para ofrecer apoyos diferenciados, especialmente en grupos numerosos. Sin embargo, la adaptación tecnológica necesita mantenerse subordinada a decisiones pedagógicas, porque personalizar actividades no significa necesariamente mejorar la comprensión si los objetivos, contenidos o criterios de aprendizaje están mal definidos.

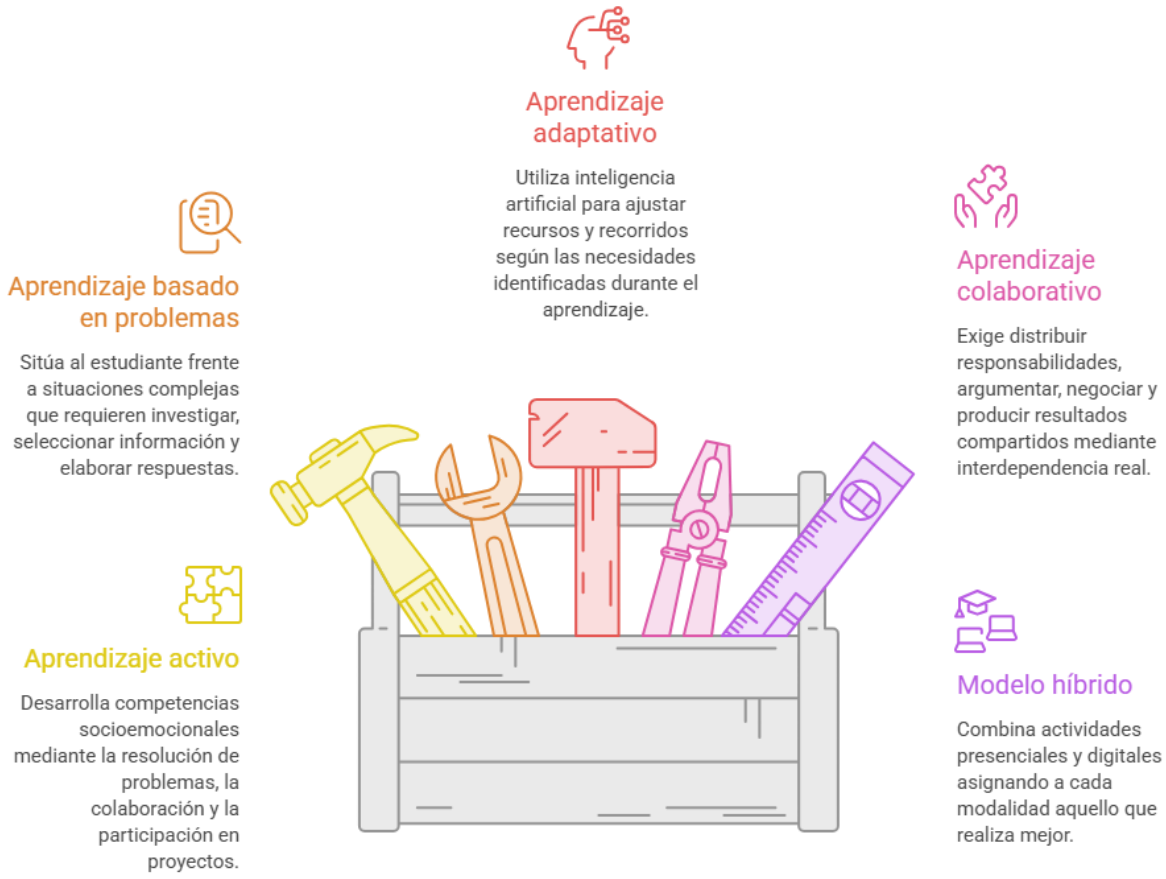
Otro componente importante es el aprendizaje colaborativo. Las generaciones digitales están acostumbradas a intercambiar información mediante entornos conectados, pero la interacción frecuente no equivale automáticamente a colaboración académica. Trabajar

con otros exige distribuir responsabilidades, argumentar, negociar y producir resultados compartidos. El docente necesita estructurar estas experiencias para evitar que algunos estudiantes concentren el trabajo mientras otros participan de manera superficial. La colaboración adquiere valor cuando existe interdependencia real y cada integrante puede explicar cómo contribuyó al proceso colectivo.

La combinación de actividades presenciales y digitales también amplía las posibilidades pedagógicas. Un modelo híbrido bien diseñado puede reservar determinados espacios para discusión, experimentación o retroalimentación y trasladar otras actividades hacia entornos donde el estudiante pueda trabajar con mayor autonomía. Lo importante no es dividir el curso entre momentos presenciales y virtuales, sino asignar a cada modalidad aquello que realiza mejor. La complementariedad entre espacios puede enriquecer la experiencia cuando existe continuidad entre las actividades y no una simple acumulación de tareas.

Figura 12

Modelos pedagógicos pertinentes para las generaciones digitales



Nota. La figura integra enfoques pedagógicos que responden a entornos digitales mediante experiencias activas, colaborativas, flexibles y ajustadas a las necesidades del estudiante.

Otto et al. (2024) permiten comprender que las prácticas centradas en el estudiante requieren participación activa y capacidad de autorregulación. Esto modifica la función docente, que necesita diseñar secuencias donde los estudiantes sepan qué deben alcanzar y dispongan de recursos para avanzar. La autonomía no puede confundirse con abandono pedagógico. Los nuevos modelos funcionan mejor cuando establecen objetivos explícitos, puntos de seguimiento y oportunidades de recibir orientación antes de que las dificultades se acumulen.

La innovación pedagógica también exige prudencia frente a las modas educativas. Una metodología popular no debería incorporarse únicamente por su novedad o difusión tecnológica. Es necesario considerar su relación con los objetivos, las características de la disciplina y las condiciones reales de implementación. Ruiz y del Moral (2022) muestran la importancia de vincular metodologías activas con competencias concretas, lo que refuerza la necesidad de evaluar qué aporta cada estrategia. Innovar supone elegir con criterio, no reemplazar automáticamente todo lo anterior.

Los nuevos modelos pedagógicos apuntan hacia experiencias más activas, flexibles y conectadas, donde la tecnología amplía posibilidades sin reemplazar el juicio educativo. Esta evolución modifica la forma de enseñar, aprender y acompañar, pero también plantea preguntas sobre el uso de herramientas capaces de intervenir directamente en la producción de contenidos, la personalización y la toma de decisiones. Por ello, el siguiente paso consiste en examinar cómo integrar estratégicamente la tecnología y la inteligencia artificial dentro de una educación superior que preserve objetivos académicos, responsabilidad y criterio humano.

6.5 Integración estratégica de tecnología e inteligencia artificial

La integración estratégica de tecnología e inteligencia artificial en la educación superior exige superar enfoques centrados únicamente en la adquisición de herramientas. Una universidad digitalmente avanzada no se define por la cantidad de plataformas disponibles, sino por la forma en que estas se articulan con objetivos académicos, procesos institucionales y necesidades estudiantiles. La tecnología adquiere valor cuando contribuye a mejorar el aprendizaje, ampliar el acceso, fortalecer la retroalimentación o facilitar decisiones. Su incorporación debe responder a propósitos definidos y no a presiones externas asociadas con tendencias o expectativas de modernización.

Wang et al. (2024) muestran que la inteligencia artificial está siendo aplicada en distintos ámbitos educativos, entre ellos personalización, evaluación, predicción y apoyo al aprendizaje. Esta diversidad evidencia que su potencial trasciende la automatización de tareas administrativas. Sin embargo, también obliga a distinguir entre aplicaciones técnicamente posibles y usos pedagógicamente pertinentes. La adopción de inteligencia artificial debería comenzar por identificar problemas concretos y determinar posteriormente si una herramienta ofrece una respuesta adecuada, en lugar de introducir sistemas y buscar después una finalidad educativa que justifique su presencia.

Khosravi et al. (2022) destacan la importancia de la inteligencia artificial explicable en educación, especialmente cuando los sistemas producen recomendaciones o resultados que pueden influir en decisiones académicas. La transparencia resulta esencial porque docentes y estudiantes necesitan comprender, al menos de manera suficiente, por qué una herramienta genera determinadas sugerencias. Una integración responsable no debería convertir los algoritmos en autoridades incuestionables. Las decisiones educativas requieren interpretación contextual, posibilidad de revisión y mecanismos que permitan reconocer límites, errores o sesgos en los resultados automatizados.

Tabla 24

Dimensiones para la integración estratégica de tecnología e inteligencia artificial

Dimensión	Aplicación posible	Condición estratégica	Riesgo que debe evitarse
Aprendizaje	Personalización y apoyo académico	Objetivos pedagógicos definidos	Dependencia tecnológica
Evaluación	Retroalimentación y análisis de evidencias	Supervisión docente	Automatización acrítica
Analítica	Identificación de patrones	Interpretación contextual	Decisiones basadas solo en datos
Gestión	Automatización de procesos	Integración institucional	Fragmentación de sistemas
Ética	Uso de datos y generación de contenidos	Normas y transparencia	Privacidad y opacidad
Desarrollo docente	Apoyo al diseño y seguimiento	Formación continua	Uso instrumental sin criterio

Nota. La tabla organiza dimensiones clave para integrar tecnología e inteligencia artificial desde una perspectiva estratégica, relacionando aplicaciones con condiciones necesarias y riesgos que requieren gestión institucional.

Alfredo et al. (2024) proponen una perspectiva centrada en las personas para abordar analítica del aprendizaje e inteligencia artificial en educación. Este enfoque resulta especialmente importante porque los sistemas tecnológicos pueden desplazar la atención hacia aquello que es fácilmente cuantificable. Una estrategia equilibrada necesita mantener a estudiantes y docentes como participantes activos en la interpretación de información y en la toma de decisiones. Los datos pueden apoyar el juicio educativo, pero no reemplazan completamente dimensiones como contexto, motivación, relaciones y experiencias que difícilmente se reducen a indicadores.

La inteligencia artificial generativa introduce además desafíos relacionados con autoría, aprendizaje y producción académica. UNESCO (2023) señala la necesidad de desarrollar capacidades para utilizar estas tecnologías de manera crítica, ética y segura. Esto implica que las universidades deben ir más allá de prohibiciones generales y establecer orientaciones que diferencien usos aceptables, problemáticos y dependientes del contexto. Los estudiantes necesitan aprender cuándo una herramienta puede apoyar su proceso y cuándo su utilización compromete los objetivos de una actividad o la autenticidad del trabajo presentado.

Temper et al. (2025) plantean un marco para abordar la inteligencia artificial en educación superior desde dimensiones que requieren atención institucional. Esta perspectiva refuerza la idea de que las decisiones sobre IA no pueden quedar únicamente en manos de usuarios individuales. Se necesitan políticas compartidas sobre privacidad, evaluación, transparencia, responsabilidad y uso de datos. La ausencia de criterios comunes puede producir prácticas contradictorias entre asignaturas o facultades, generando incertidumbre tanto para docentes como para estudiantes.

La integración estratégica también requiere fortalecer las capacidades del profesorado. Disponer de inteligencia artificial no implica saber incorporarla adecuadamente a una actividad de aprendizaje. Los docentes necesitan comprender posibilidades, limitaciones y riesgos para decidir cuándo utilizarla y cuándo prescindir de ella. Esto incluye aprender a rediseñar evaluaciones, verificar contenidos generados y acompañar a los estudiantes en el desarrollo de criterio. La formación tecnológica debe estar vinculada con decisiones pedagógicas concretas y no limitarse al dominio técnico de interfaces o funciones.

Otro componente fundamental es la gobernanza de los datos. Las plataformas educativas pueden recopilar grandes cantidades de información sobre participación, rendimiento y comportamiento académico. Esa capacidad puede mejorar determinados procesos, pero también plantea interrogantes sobre privacidad, consentimiento y uso secundario de información. Khosravi et al. (2022) permiten comprender que la explicabilidad forma parte de una relación más amplia de confianza entre usuarios y sistemas. Las instituciones necesitan comunicar qué datos utilizan, con qué propósito y bajo qué mecanismos de protección y supervisión.

La tecnología y la inteligencia artificial pueden ampliar significativamente las capacidades universitarias, pero su impacto dependerá de cómo sean gobernadas, evaluadas e integradas dentro de la misión educativa. La transformación tecnológica sostenible requiere coherencia entre infraestructura, pedagogía, ética y regulación, además de mecanismos para revisar resultados y corregir decisiones. Este nivel de articulación ya no depende únicamente de herramientas o docentes individuales, sino de la capacidad institucional para conducir procesos complejos de cambio, lo que sitúa en primer plano el liderazgo y la cultura de innovación universitaria.

6.6 Transformación institucional, liderazgo y cultura de innovación

La transformación institucional en educación superior requiere algo más que incorporar nuevas tecnologías, modificar normativas o crear unidades especializadas. Implica revisar la forma en que la universidad toma decisiones, coordina sus áreas y sostiene procesos de cambio a lo largo del tiempo. Cuando las innovaciones dependen únicamente de iniciativas individuales, suelen perder continuidad o permanecer aisladas. Una transformación sólida necesita articular estrategia, recursos, liderazgo y participación, de manera que los cambios pedagógicos, tecnológicos y organizativos formen parte de una dirección institucional compartida.

Fernández et al. (2023) muestran que las iniciativas de transformación digital en educación superior están vinculadas con dimensiones organizacionales que exceden la incorporación de infraestructura tecnológica. Esta perspectiva evidencia que el cambio requiere coordinación entre áreas académicas, administrativas y técnicas. Una universidad puede disponer de plataformas avanzadas y, aun así, mantener procesos fragmentados o poco eficientes. La transformación adquiere profundidad cuando la

tecnología se integra con políticas, objetivos y responsabilidades claramente definidas, evitando que cada unidad avance de manera independiente.

El liderazgo cumple una función decisiva porque permite convertir una visión de cambio en prioridades, decisiones y condiciones concretas de implementación. Liderar la innovación no significa determinar desde niveles superiores cada práctica que debe adoptarse, sino generar orientación suficiente para que diferentes actores puedan experimentar dentro de marcos compartidos. Esto requiere comunicar propósitos, asignar recursos y reconocer las dificultades propias de cualquier proceso de transformación. Un liderazgo excesivamente centralizado puede limitar la creatividad, mientras uno demasiado disperso puede generar fragmentación y falta de continuidad.

Bygstad et al. (2022) permiten comprender la transformación digital universitaria como un proceso que reorganiza prácticas y estructuras, no simplemente como una sustitución tecnológica. Esta perspectiva sitúa al liderazgo frente al desafío de coordinar cambios que atraviesan múltiples niveles institucionales. Las decisiones sobre plataformas, espacios, modalidades o servicios repercuten en docentes, estudiantes y personal administrativo. Por ello, la transformación necesita una visión sistémica que considere interdependencias y evite implementar soluciones aisladas que posteriormente generen nuevas dificultades.

Tabla 25

Dimensiones institucionales para consolidar una cultura de innovación universitaria

Dimensión	Condición necesaria	Acción institucional	Riesgo si se descuida
Liderazgo	Dirección estratégica compartida	Definir prioridades y responsabilidades	Cambios dispersos
Gobernanza	Coordinación entre áreas	Establecer mecanismos de decisión	Fragmentación institucional
Cultura	Apertura al aprendizaje y al cambio	Favorecer experimentación responsable	Resistencia persistente
Capacidades	Formación continua	Fortalecer competencias del personal	Dependencia de pocos actores
Recursos	Sostenibilidad operativa	Asignar tiempo, presupuesto y soporte	Innovaciones temporales
Evaluación	Seguimiento sistemático	Analizar resultados y ajustar prácticas	Continuidad de acciones ineficaces

Nota. La tabla presenta dimensiones que permiten convertir iniciativas aisladas de innovación en procesos institucionales sostenibles y articulados.

Una cultura de innovación se construye cuando experimentar, aprender y revisar prácticas se vuelve parte de la vida institucional. Esto exige superar la idea de que innovar equivale siempre a obtener resultados positivos desde el primer intento. Determinadas iniciativas pueden necesitar ajustes o incluso ser abandonadas si no producen beneficios suficientes. La institución aprende cuando documenta estas experiencias, comparte resultados y transforma los errores en información para futuras decisiones. Sin esta capacidad de aprendizaje, la innovación puede convertirse en una sucesión de proyectos desconectados.

Stewart et al. (2023) muestran que las creencias y percepciones de los educadores influyen en la incorporación de procesos de datificación y sistemas digitales. Este hallazgo evidencia que la transformación institucional depende también de cómo las personas interpretan el cambio. Una política técnicamente sólida puede encontrar dificultades si quienes deben implementarla no comprenden su propósito o perciben riesgos no considerados. El liderazgo necesita escuchar estas percepciones y convertirlas en información útil para mejorar el diseño, en lugar de asumir que toda objeción representa simple resistencia.

Tsai et al. (2021) identifican factores que intervienen en la adopción institucional de analítica del aprendizaje y muestran la importancia de condiciones organizacionales, capacidades y apoyo. Esta evidencia refuerza la necesidad de preparar a las comunidades universitarias antes de exigir nuevos usos tecnológicos. La formación, el acompañamiento y la disponibilidad de recursos influyen en la posibilidad de que una innovación se convierta en práctica habitual. Introducir herramientas sin desarrollar estas condiciones puede generar dependencia de pocos especialistas o usos superficiales que no alcanzan los objetivos previstos.

La participación constituye otro elemento central de una cultura innovadora. Docentes, estudiantes y personal administrativo poseen conocimientos diferentes sobre el funcionamiento cotidiano de la universidad, por lo que su participación puede revelar necesidades y consecuencias que no son visibles desde una sola posición. Aljanazrah et al. (2022) muestran que los procesos de transformación digital generan experiencias y actitudes diversas entre los actores educativos. Integrar estas perspectivas ayuda a anticipar dificultades y favorece una implementación más cercana a las condiciones reales de la comunidad universitaria.

La transformación institucional también necesita estabilidad suficiente para sostener proyectos más allá de cambios de autoridades o periodos presupuestarios. Cuando las innovaciones dependen exclusivamente de liderazgos individuales, pueden desaparecer antes de generar aprendizajes acumulativos. Institucionalizar el cambio supone crear procedimientos, equipos, mecanismos de evaluación y recursos que permitan continuidad sin volver rígida la innovación. El desafío consiste en construir estructuras capaces de conservar aquello que funciona y, al mismo tiempo, mantener abiertas posibilidades de ajuste frente a nuevos escenarios.

Una cultura de innovación madura no busca cambiar permanentemente, sino desarrollar capacidad institucional para decidir cuándo, cómo y por qué transformar. El liderazgo adquiere sentido cuando facilita aprendizaje colectivo, conecta iniciativas y permite que la universidad responda a cambios sin perder orientación. Esta capacidad será especialmente importante ante escenarios futuros difíciles de anticipar, en los que la educación superior deberá combinar continuidad, adaptación y visión estratégica para redefinir su lugar dentro de sociedades en transformación.

6.7 Escenarios futuros para la universidad y la educación superior

Los escenarios futuros para la universidad y la educación superior estarán condicionados por transformaciones tecnológicas, sociales, demográficas y laborales que ya están modificando la manera de aprender, enseñar y producir conocimiento. No existe un único futuro universitario predefinido, sino múltiples posibilidades cuya configuración dependerá de decisiones institucionales y políticas. La universidad deberá conservar funciones fundamentales, como la formación avanzada, la investigación y la construcción crítica de conocimiento, al mismo tiempo que desarrolla mayor capacidad para responder a entornos caracterizados por incertidumbre, aceleración y diversidad.

Bayne y Ross (2024) plantean la utilidad de imaginar futuros especulativos para la educación superior como forma de cuestionar los supuestos que suelen presentarse como inevitables. Este enfoque permite pensar escenarios distintos sin asumir que la digitalización, la automatización o la flexibilización conducirán necesariamente hacia un mismo modelo. La universidad puede utilizar la exploración de futuros para anticipar consecuencias, identificar riesgos y decidir qué transformaciones son compatibles con

sus propósitos. Imaginar alternativas se convierte así en una herramienta estratégica y no únicamente en un ejercicio teórico.

Uno de los escenarios posibles es el fortalecimiento de modelos híbridos capaces de integrar experiencias presenciales y digitales de manera más orgánica. La universidad del futuro probablemente no se definirá por una oposición entre campus y virtualidad, sino por la capacidad de combinar espacios según las características del aprendizaje. Las actividades que requieren interacción, experimentación o acompañamiento cercano pueden convivir con recursos digitales que amplían acceso y autonomía. Esta integración exigirá rediseñar infraestructura, horarios y prácticas pedagógicas desde una lógica más flexible.

Facer (2022) propone pensar la universidad futura desde la imaginación y la capacidad de construir alternativas frente a contextos inciertos. Esta perspectiva adquiere importancia porque las instituciones pueden quedar atrapadas en respuestas meramente defensivas ante el cambio. El futuro universitario necesita ser discutido no solo en términos de eficiencia, sino también considerando qué tipo de relaciones, conocimientos y experiencias se desean preservar o desarrollar. La capacidad de imaginar otros modelos permite que la transformación mantenga una dirección educativa y social.

Otro escenario está relacionado con una mayor diversificación de las trayectorias formativas. Los estudiantes podrían combinar programas tradicionales con experiencias más breves, espacios interdisciplinarios y procesos de actualización distribuidos a lo largo de la vida. Esto modificaría la relación entre universidad y graduación, porque la institución dejaría de concentrar su vínculo con las personas en una etapa relativamente delimitada. La educación superior podría transformarse progresivamente en un ecosistema al que los profesionales regresen en distintos momentos para actualizar capacidades o explorar nuevos campos.

Halabieh et al. (2022) analizan el futuro de la educación superior considerando cambios en las necesidades de estudiantes y sociedades. Esta orientación sugiere que la sostenibilidad de las universidades dependerá de su capacidad para comprender demandas emergentes sin perder profundidad formativa. Los modelos futuros necesitarán responder a necesidades de flexibilidad, pertinencia y actualización, pero también conservar espacios para el pensamiento crítico y la construcción de

conocimiento que no producen beneficios inmediatos. La adaptación pierde sentido cuando elimina aquello que distingue a la universidad de otros proveedores educativos.

La inteligencia artificial modificará de manera significativa varios componentes del ecosistema universitario. Determinadas tareas administrativas, analíticas y académicas podrán recibir mayor apoyo automatizado, mientras otras adquirirán más valor precisamente por requerir juicio, creatividad y deliberación humana. Esto obligará a revisar qué competencias deberían priorizarse y qué funciones corresponden a estudiantes, docentes y sistemas tecnológicos. El escenario más relevante no será aquel donde la inteligencia artificial sustituya indiscriminadamente actividades, sino aquel donde se redefinan responsabilidades de manera consciente.

Otro posible escenario es una universidad más conectada con comunidades, organizaciones y redes internacionales. La producción de conocimiento puede desarrollarse mediante colaboraciones que superen fronteras institucionales y disciplinares, mientras la formación puede incorporar problemas procedentes de contextos reales. Esta apertura puede aumentar pertinencia y capacidad de innovación, pero también requiere conservar independencia académica. Una universidad excesivamente subordinada a intereses externos puede limitar su capacidad crítica, por lo que las alianzas futuras necesitarán marcos que protejan autonomía y responsabilidad científica.

Los escenarios futuros también estarán atravesados por desigualdades. La expansión tecnológica puede ampliar oportunidades, pero también profundizar diferencias de acceso, participación y aprovechamiento. Las instituciones que avancen hacia modelos digitales o flexibles deberán considerar las condiciones materiales y formativas necesarias para que esas opciones sean realmente accesibles. Diseñar el futuro universitario implica preguntarse no solo qué es tecnológicamente posible, sino quién puede beneficiarse, bajo qué condiciones y qué grupos podrían quedar excluidos por determinadas decisiones.

Bayne y Ross (2024) permiten comprender que pensar el futuro exige mantener abiertas varias alternativas y evitar narrativas que presentan un modelo concreto como destino inevitable. Esta disposición resulta especialmente importante en educación superior, donde las decisiones actuales pueden consolidar estructuras durante décadas. La experimentación institucional, los proyectos piloto y la evaluación de resultados pueden

facilitar transformaciones graduales sin comprometer toda la organización con soluciones todavía inciertas. La capacidad de corregir rumbo será tan importante como la capacidad de innovar.

El futuro de la universidad dependerá, en última instancia, de su capacidad para transformarse sin perder la razón educativa y social que justifica su existencia. Las nuevas generaciones, las tecnologías emergentes y los cambios profesionales obligarán a revisar estructuras que durante mucho tiempo parecieron estables, pero la renovación no debe reducirse a seguir tendencias. La universidad tendrá que construir respuestas propias, mantener capacidad crítica y asumir la transformación como un proceso permanente de aprendizaje institucional. Así, la crisis de los modelos tradicionales puede convertirse en una oportunidad para redefinir qué significa formar, conocer y participar en la educación superior contemporánea.

Conclusión

La crisis de los modelos universitarios tradicionales no puede interpretarse únicamente como consecuencia del avance tecnológico o de la llegada de nuevas generaciones a la educación superior. El análisis desarrollado evidencia una transformación más amplia en las formas de aprender, relacionarse, construir conocimiento y proyectar el futuro profesional. Las universidades enfrentan estudiantes con trayectorias, expectativas y condiciones cada vez más diversas, mientras muchas de sus estructuras continúan respondiendo a modelos organizativos construidos para contextos relativamente estables y poblaciones más homogéneas.

Las transformaciones generacionales han modificado la manera en que los estudiantes valoran la autoridad, la información, el tiempo, la autonomía y la experiencia educativa. Sin embargo, estas tendencias no justifican representar a las nuevas generaciones como grupos uniformes. Las diferencias económicas, territoriales, culturales, familiares y tecnológicas siguen produciendo experiencias universitarias distintas. Por ello, cualquier renovación institucional debe partir del reconocimiento de esta diversidad y evitar respuestas basadas en estereotipos generacionales que simplifiquen la complejidad de las trayectorias estudiantiles.

La experiencia universitaria contemporánea trasciende el aula y la adquisición de contenidos disciplinares. Los estudiantes también valoran la calidad de los servicios, la claridad de la comunicación, las posibilidades de participación, la flexibilidad, el bienestar y la conexión entre formación y futuro profesional. Esto amplía las responsabilidades institucionales sin convertir a la universidad en una organización subordinada a preferencias individuales. El desafío consiste en responder de manera razonable a nuevas expectativas mientras se preservan el rigor académico, la responsabilidad estudiantil y los propósitos formativos de largo alcance.

La cultura digital ha modificado profundamente los espacios y tiempos del aprendizaje. La universidad ya no concentra de manera exclusiva el acceso al conocimiento, pues los estudiantes interactúan con recursos abiertos, plataformas, comunidades digitales y herramientas capaces de producir información de forma inmediata. Esta realidad modifica la función docente y aumenta la importancia de capacidades relacionadas con selección de fuentes, pensamiento crítico, autorregulación y validación del

conocimiento. La abundancia de información no disminuye la relevancia de la universidad; aumenta su responsabilidad en la formación de criterios para interpretarla.

Las nuevas formas de aprendizaje también cuestionan metodologías centradas casi exclusivamente en transmisión, repetición y recepción pasiva. La formación universitaria requiere una combinación más equilibrada entre exposición, aplicación, colaboración, resolución de problemas y reflexión. Esto no implica descartar métodos tradicionales, sino utilizarlos cuando respondan adecuadamente a los objetivos de aprendizaje. La transformación pedagógica adquiere sentido cuando modifica lo que el estudiante hace intelectualmente y no cuando se limita a incorporar recursos tecnológicos dentro de prácticas que permanecen esencialmente iguales.

La evaluación constituye otro ámbito que necesita evolucionar. Los sistemas centrados únicamente en exámenes, memorización o productos finales ofrecen información limitada sobre capacidades como argumentación, aplicación, colaboración y resolución de situaciones complejas. La expansión de la inteligencia artificial intensifica esta necesidad, porque determinadas tareas pueden ser producidas parcialmente mediante sistemas automatizados. Evaluar deberá implicar cada vez más observar procesos, decisiones, evidencias y capacidad para explicar lo realizado, fortaleciendo la retroalimentación como parte del aprendizaje y no únicamente como mecanismo de calificación.

También se evidenció una creciente tensión entre formación universitaria y transformación de los escenarios profesionales. La respuesta no debe consistir en convertir las carreras en programas orientados exclusivamente a necesidades inmediatas del mercado laboral. La universidad necesita preservar fundamentos disciplinares y capacidad crítica, pero complementarlos con competencias transferibles que permitan aprender, adaptarse, colaborar y responder a problemas nuevos. La pertinencia profesional debe construirse desde una formación suficientemente sólida para resistir cambios coyunturales y suficientemente flexible para incorporar transformaciones significativas del entorno.

La identidad, la pertenencia y el proyecto de vida ocupan igualmente un lugar central en la experiencia universitaria. Los estudiantes no ingresan como sujetos desvinculados de sus historias, responsabilidades y expectativas. La trayectoria académica se relaciona con decisiones personales, aspiraciones profesionales y formas de comprender el futuro.

En este escenario, bienestar e inclusión no deben tratarse como elementos periféricos, sino como condiciones que pueden influir en participación, permanencia y sentido de la formación. Reconocer diversidad no significa reducir exigencias, sino revisar barreras que dificultan alcanzar objetivos académicos comunes.

La confianza institucional emerge como un elemento decisivo para sostener la relación entre universidad y nuevas generaciones. Esta confianza depende menos del discurso institucional que de la coherencia entre aquello que se promete y aquello que realmente se experimenta. Comunicación transparente, procedimientos comprensibles, calidad académica, capacidad de respuesta y participación significativa contribuyen a construir legitimidad. Una institución capaz de reconocer errores, justificar decisiones y aprender de sus propias prácticas puede fortalecer vínculos incluso dentro de escenarios caracterizados por incertidumbre y transformación constante.

El futuro de la educación superior requerirá modelos más flexibles, abiertos y centrados en el estudiante, pero esta orientación no puede confundirse con individualización absoluta o ausencia de estructura. La flexibilidad necesita conservar resultados formativos comunes, acompañamiento suficiente y criterios claros. De igual manera, la apertura hacia modalidades híbridas, trayectorias diversificadas y aprendizaje a lo largo de la vida deberá construirse considerando desigualdades de acceso y distintas capacidades para aprovechar las oportunidades disponibles.

La tecnología y la inteligencia artificial ocuparán un lugar creciente dentro de esta transformación, aunque su incorporación deberá estar subordinada a objetivos educativos y principios institucionales. Automatizar procesos, personalizar experiencias o ampliar el acceso puede aportar valor, pero también introduce desafíos relacionados con privacidad, transparencia, autoría, dependencia tecnológica y responsabilidad. El futuro universitario no debería definirse por cuánto automatiza una institución, sino por la calidad de las decisiones mediante las cuales combina capacidades tecnológicas con juicio humano, ética y propósito educativo.

En definitiva, la crisis de los modelos universitarios tradicionales puede comprenderse como una oportunidad para revisar estructuras que durante décadas fueron consideradas estables. La universidad no necesita renunciar a su identidad para transformarse, sino fortalecer aquello que continúa siendo valioso y modificar aquello que limita su capacidad de responder a nuevos contextos. Su futuro dependerá de aprender

institucionalmente, experimentar con responsabilidad y sostener una visión crítica frente al cambio. De este modo, formar a las nuevas generaciones significará no solo transmitir conocimientos, sino prepararlas para comprender, decidir, crear y participar en sociedades cuya transformación continuará siendo permanente.

Bibliografía

Alfredo, R., Echeverria, V., Jin, Y., Yan, L., Swiecki, Z., Gašević, D., y Martinez, R. (2024). Human-centred learning analytics and AI in education: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100215

Aljanazrah, A., Yerousis, G., Hamed, G., y Khlaif, Z. (2022). Digital transformation in times of crisis: Challenges, attitudes, opportunities and lessons learned from students' and faculty members' perspectives. *Frontiers in education, 7*, 1047035. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1047035

Amado, M., Guzmán, A., Juárez, F., Ramos, I., y Rodríguez, D. (2024). Keys to managing university reputation from the students' perspective. *Heliyon, 10*(21), e39805. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39805

Amado, M., Guzmán, A., y Cuero, Y. (2023). Student experience scale: Factor analysis in higher education institutions. *Frontiers in education, 7*, 1057651. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1057651

Amado, M., Guzmán, A., y Juarez, F. (2023). Relationship between perceived value, student experience, and university reputation: Structural equation modeling. *Humanities and social sciences communications, 10*, 780. https://doi.org/10.1057/s41599-023-02272-y

Aparicio, O., y Aparicio, W. (2024). Innovación educativa con sistemas de aprendizaje adaptativo impulsados por Inteligencia Artificial. *Revista Internacional De Pedagogía e Innovación Educativa, 4*(2), 343-363. https://doi.org/10.51660/ripie42222

Awidi, I., y Paynter, M. (2024). An evaluation of the impact of digital technology innovations on students' learning: Participatory research using a student-centred approach. *Technology, knowledge and learning, 29*, 65-89. https://doi.org/10.1007/s10758-022-09619-5

Banihashem, S., Noroozi, O., van Ginkel, S., Macfadyen, L., y Biemans, H. (2022). A systematic review of the role of learning analytics in enhancing feedback practices in higher education. *Educational Research Review, 37*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100489

Barua, L., y Lockee, B. (2024). A review of strategies to incorporate flexibility in higher education course designs. *Discover education, 3*, 127. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00213-8

Bayne, S., y Ross, J. (2024). Speculative futures for higher education. *International journal of educational technology in higher education, 21*, 39. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00469-y

Browne, L., y Foss, L. (2023). How does the discourse of published research record the experience of Generation Z as students in the higher education sector? *Journal of further and higher education, 47*(4), 513-527. https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2143257

Bryant, P. (2023). Student experience and digital storytelling: Integrating the authentic interaction of students work, life, play and learning into the co-design of university teaching practices. *Education and information technologies, 28*, 14051-14069. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11566-8

Bunn, G., Langer, S., y Fellows, N. (2022). Student subjectivity in the marketised university. *Frontiers in psychology, 12*, 827971. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.827971

Bygstad, B., Øvrelid, E., Ludvigsen, S., y Dæhlen, M. (2022). From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education. *Computers & education, 182*, 104463. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104463

Collantes, R., y Jerkovic, M. (2024). Generación Z: Desafíos para la educación superior en el nuevo milenio. *Acción y reflexión educativa* (49), 9-21. https://doi.org/10.48204/j.are.n49.a4589

Dost, G., y Mazzoli, L. (2023). Understanding higher education students' sense of belonging: A qualitative meta-ethnographic analysis. *Journal of further and higher education, 47*(6), 822-849. https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2191176

Eimer, A., y Bohndick, C. (2023). Employability models for higher education: A systematic literature review and analysis. *Social sciences & humanities open, 8*(1), 100588. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100588

El Galad, A., Betts, D., y Campbell, N. (2024). Flexible learning dimensions in higher education: Aligning students' and educators' perspectives for more inclusive practices. *Frontiers in education, 9,* 1347432. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1347432

Facer, K. (2022). Imagination and the future university: Between critique and desire. *Critical times, 5*(1), 202-216. https://doi.org/10.1215/26410478-9536559

Fernández, A., Gómez, B., Binjaku, K., y Kajo, E. (2023). Digital transformation initiatives in higher education institutions: A multivocal literature review. *Education and information technologies, 28,* 12351-12382. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11544-0

Gilani, D., y Thomas, L. (2025). Understanding the factors and consequences of student belonging in higher education: A critical literature review. *Journal of learning development in higher education* (34). https://doi.org/10.47408/jldhe.vi34.1385

Halabieh, H., Hawkins, S., Bernstein, A., Lewkowict, S., Unaldi, B., Fleming, L., y Levitin, D. (2022). The future of higher education: Identifying current educational problems and proposed solutions. *Education sciences, 12*(12), 888. https://doi.org/10.3390/educsci12120888

Heil, J., y Ifenthaler, D. (2023). Online Assessment in Higher Education: A Systematic Review. *Online Learning, 27*(1). https://doi.org/10.24059/olj.v27i1.3398

Hunt, R., King, G., y Barnes, C. (2024). Storying student belonging in UK higher education. *Journal of geography in higher education, 48*(4), 615-632. https://doi.org/10.1080/03098265.2023.2266995

Keane, T., Linden, T., Hernandez-Martinez, P., Molnar, A., y Blicblau, A. (2023). Digital technologies: Students' expectations and experiences during their transition from high school to university. *Education and information technologies, 28*(1), 857-877. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11184-4

Khosravi, H., Buckingham, S., Chen, G., Conati, C., Tsai, Y.-S., Kay, J., . . . Gašević, D. (2022). Explainable artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3,* 1-22. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100074

Lemon, N., O'Brien, S., Later, N., Britton, S., y Prendergast, J. (2025). Pedagogy of belonging: Cultivating wellbeing literacy in higher education. *Higher education, 90*, 199-213. https://doi.org/10.1007/s10734-024-01317-8

Lewicka, D. (2022). Building and rebuilding trust in higher education institutions (HEIs). Student's perspective. *Journal of organizational change management, 35*(6), 887-915. https://doi.org/10.1108/JOCM-02-2022-0037

Li, I., y Jackson, D. (2024). Influence of entry pathway and equity group status on retention and the student experience in higher education. *Higher education, 87*(5), 1411-1431. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01070-4

Mar, L., y Dorantes, J. (2024). Expectativas de trabajo formuladas por estudiantes universitarios. *Interconectando saberes*(18), 207-220. https://doi.org/10.25009/is.v0i18.2861

Mathrani, A., Sarvesh, T., y Umer, R. (2022). Digital divide framework: Online learning in developing countries during the COVID-19 lockdown. *Globalisation, Societies and Education, 20*(5), 625-640. https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1981253

Mendoza-Villafaina, J., y López-Mosquera, N. (2024). Educational experience, university satisfaction and institutional reputation: Implications for university sustainability. *The international journal of management education, 22*(3), 101013. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101013

Montiel, J. (2024). El sentido de pertenencia universitario: Factores incidentes de un caso de estudio en Celaya, Guanajuato, México. *Revista RedCA, 7*(20), 100-115. https://doi.org/10.36677/redca.v7i20.22448

Müller, C., Mildenberger, T., y Steingruber, D. (2023). Learning effectiveness of a flexible learning study programme in a blended learning design: Why are some courses more effective than others? *International journal of educational technology in higher education, 20*, 10. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00379-x

Ossa, C., y Willatt, C. (2023). Uso de Inteligencia Artificial Generativa para retroalimentar escritura académica en procesos de Formación Inicial Docente.

European journal of education and psychology, 16(2), 5. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9235913

Otto, S., Bertel, L., Lyngdorf, N., Markman, A., Andersen, T., y Ryberg, T. (2024). Emerging digital practices supporting student-centered learning environments in higher education: A review of literature and lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Education and information technologies, 29,* 1673-1696. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11789-3

Reynolds, A. (2022). 'Where does my £9000 go?' Student identities in a marketised British higher education sector. *SN social sciences, 2,* 125. https://doi.org/10.1007/s43545-022-00432-6

Roque, Y., y Quizhpi, L. (2022). Sentido de pertenencia en estudiantes universitarios ecuatorianos en tiempos de pandemia. *Puriq, 4,* e272. https://doi.org/10.37073/puriq.4.272

Ruiz, R., y del Moral, M. (2022). Aprendizaje activo y competencias socioemocionales en entornos digitales de educación superior. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis), 1*(1), 30-49. https://doi.org/10.17345/ute.2021.1.3210

Sallard, S., Cubillas, M., Román, R., y Abril, E. (2023). Expectativas laborales y sentido del trabajo en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en psicología, 19*(1), 182-203. https://doi.org/10.15332/22563067.9110

Sánchez, F. (2022). Estrategias de aprendizaje preferidos por los estudiantes universitarios de la generación Z, Amazonas, Perú, 2021. *Revista científica UNTRM: Ciencias sociales y humanidades, 5*(1), 66-71. https://doi.org/10.25127/rcsh.20225.842

Scandurra, R., Kelly, D., Fusaro, S., Cefalo, R., y Hermannsson, K. (2024). Do employability programmes in higher education improve skills and labour market outcomes? A systematic review of academic literature. *Studies in higher education, 49*(8), 1381-1396. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2265425

Sillat, L., Tammets, K., y Laanpere, M. (2021). Digital Competence Assessment Methods in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Education Sciences, 11*(8). https://doi.org/10.3390/educsci11080402

Stewart, B., Miklas, E., Szcyrek, S., y Le, T. (2023). Barriers and beliefs: A comparative case study of how university educators understand the datafication of higher education systems. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 1-20. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00402-9

Tan, M., y Maravilla, N. (2024). Shaping integrity: Why generative artificial intelligence does not have to undermine education. *Frontiers in Artificial Intelligence, 7*. https://doi.org/10.3389/frai.2024.1471224

Temper, M., Tjoa, S., y David, L. (2025). Higher Education Act for AI (HEAT-AI): A framework to regulate the usage of AI in higher education institutions. *Frontiers in Education, 10,* 1-13. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1505370

Tilley, M. (2025). The things students don't say: Theorising narrative identity to understand non-traditional students' experiences in higher education. *The australian educational researcher, 52*(1), 607-625. https://doi.org/10.1007/s13384-024-00732-1

Tomlinson, A., Simpson, A., y Killingback, C. (2023). Student expectations of teaching and learning when starting university: A systematic review. *Journal of further and higher education, 47*(8), 1054-1073. https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2212242

Torres, T., Mora, N., Rendón, Á., y Colmont, M. (2024). Influencia del sentido de pertenencia en el rendimiento académico de los estudiantes de educación al inicio de su carrera. *Ciencia latina revista científica multidisciplinar, 8*(6), 5352-5369. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15252

Tsai, Y.-S., Kovanović, V., y Gašević, D. (2021). Connecting the dots: An exploratory study on learning analytics adoption factors, experience, and priorities. *The Internet and Higher Education, 50*. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100794

UNESCO. (2023). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación.* https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion

Van de Werfhorst, H., Kessenich, E., y Geven, S. (2022). The digital divide in online education: Inequality in digital readiness of students and schools. *Computers and Education Open, 3*. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100100

Viberg, O., Kizilcec, R., Jivet, I., Martínez, A., Oh, A., Mutimukwe, C., . . . Scheffel, M. (2024). Cultural differences in students' privacy concerns in learning analytics across Germany, South Korea, Spain, Sweden, and the United States. *Computers in Human Behavior Reports, 14*. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100416

Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., y Du, Z. (2024). Inteligencia artificial en educación: una revisión sistemática de la literatura. *Expert Systems with Applications, 252*. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167

Zhang, P., y Tur, G. (2024). A systematic review of e-portfolio use during the pandemic: Inspiration for post-COVID-19 practices. *Open Praxis, 16*(3). https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.3.656



ISBN: 978-9907-848-20-5

CIDPROS
EDITORIAL