

Artículo Original**Modelos Educativos en Universidades Latinoamericanas:
Implicaciones para la Innovación Pedagógica****FERNANDO VERA¹** <https://orcid.org/0000-0002-4326-1660>

Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIIE), Chile

Patricia Rodríguez-Flórez²²Fundación Universitaria Comfamiliar Risaralda, Colombia <https://orcid.org/0000-0002-4326-1660>Autor de correspondencia: fernandovera@rediiie.cl**Historia de artículo:**

Recibido: 12/08/2025

Revisado: 09/09/2025

Aceptado: 15/09/2025

Palabras clave:*Modelo educativo**Educación superior**Innovación pedagógica**Competencias genéricas**internacionalización***Resumen**

Este estudio analiza comparativamente los modelos educativos de cinco universidades latinoamericanas, manteniendo el anonimato institucional. Se aplicó el cuestionario CEMEU, que considera cuatro dimensiones: enfoque pedagógico, competencias genéricas, internacionalización e innovación y tecnología educativa. Los hallazgos muestran fortalezas en el aprendizaje activo, el desarrollo de competencias transversales y la disponibilidad de recursos tecnológicos. No obstante, se identifican limitaciones en la autonomía estudiantil, la integración sistemática de tecnologías emergentes y la internacionalización, especialmente en convenios de doble titulación. En conjunto, los resultados sugieren que, aunque las instituciones avanzan hacia modelos centrados en el estudiante y pertinentes al siglo XXI, aún existen áreas de mejora para consolidar su proyección global y sostenible.

Educational Models in Latin American Universities: Implications for Pedagogical Innovation

Article history:

Received: 08/12/2024

Revised: 09/09/2025

Accepted: 09/15/2025

Palabras clave:*Educational model**Higher education,**Pedagogical innovation**Generic competences,**Internationalization***Abstract**

This study provides a comparative analysis of the educational models of five Latin American universities, keeping institutional anonymity. The CEMEU questionnaire was applied, covering four dimensions: pedagogical approach, generic competences, internationalization, and educational innovation and technology. Findings highlight strengths in active learning, transversal skills development, and availability of technological resources. However, limitations were identified in student autonomy, the systematic integration of emerging technologies, and internationalization, particularly in joint degree agreements. Overall, the results suggest that, while institutions are moving toward student-centered models aligned with 21st-century demands, there remain areas for improvement to consolidate their global and sustainable projection.

Introducción

En el contexto de la educación superior del siglo XXI, los modelos educativos enfrentan presiones crecientes derivadas de la globalización, la digitalización y los cambios socioculturales. Estos factores obligan a las Instituciones de Educación Superior (IES) a replantear sus prácticas formativas, buscando flexibilidad, inclusión y pertinencia en la formación profesional (Ramírez-Montoya & Portuguese-Castro, 2024). La incorporación de competencias transversales, tales como la comunicación intercultural, el pensamiento crítico y la adaptabilidad, se ha convertido en un eje fundamental para garantizar la empleabilidad en entornos dinámicos y altamente competitivos (Kuykendall, 2022; Vera, 2024a). Tal como plantea De Wit (2020), la internacionalización de la educación no debe limitarse al intercambio académico, sino que debe entenderse como un proceso integral que impregna la docencia, la investigación y la vinculación social, potenciando la formación integral del estudiantado.

En este escenario, la necesidad de analizar comparativamente los modelos educativos de IES latinoamericanas resulta estratégica para comprender cómo estas instituciones responden a las demandas globales y regionales. Diversos estudios han mostrado que, a pesar de compartir retos comunes —como la desigualdad en el acceso, la brecha tecnológica y la presión por mejorar indicadores de calidad—, las universidades de América Latina implementan estrategias diferenciadas que reflejan sus particularidades culturales, económicas y sociales (García-González, 2023). De acuerdo con De Wit y Altbach (2021), los modelos educativos deben avanzar hacia una internacionalización más crítica, evitando visiones meramente instrumentalistas y buscando promover la equidad y la sostenibilidad. Esta perspectiva sitúa a las IES no solo como agentes de formación, sino también como actores clave en la transformación social.

En este sentido, el objetivo general de este estudio es analizar de manera comparativa los modelos educativos de diversas Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas, con el propósito de identificar enfoques, estrategias y prácticas que contribuyan a fortalecer la formación profesional en un contexto global cada vez más exigente. Este análisis busca comprender cómo las universidades de la región responden a los retos de la innovación, la internacionalización y la digitalización, garantizando al mismo tiempo pertinencia social y académica. Para alcanzar este fin, se han definido los siguientes objetivos específicos:

1. Examinar el enfoque de aprendizaje-enseñanza adoptado por las IES.
2. Analizar la incorporación y desarrollo de competencias genéricas en el modelo educativo.
3. Evaluar el grado de internacionalización en las estrategias académicas institucionales.
4. Analizar las estrategias implementadas para innovar e integrar tecnología educativa.

Ahora bien, la transformación de la educación no puede limitarse a ajustes curriculares, sino que debe atender a las dinámicas globales. De acuerdo con Giesenbauer and Müller-Christ (2020), en la nueva realidad digital, las universidades deben abordar de manera sistemática desafíos como la globalización, la captación de nuevos estudiantes, la entrada a nuevos mercados, la promoción y el marketing, la masificación, la digitalización, la creación de gemelos digitales y la promoción de los objetivos de desarrollo sostenible. Este desafío requiere replantear el papel del docente, la flexibilidad curricular y la internacionalización como componentes esenciales para formar profesionales con visión global. En otras palabras se requiere un cambio transformacional en la educación superior latinoamericana.

Como plantea Vera (2024b):

Por más de una década, he utilizado el término ‘cambio transformacional’ para describir el tipo de transformaciones estructurales profundas necesarias en las prácticas de enseñanza, con el fin de cultivar estudiantes más empoderados y autodirigidos. A lo largo de los años, he observado una creciente conciencia sobre la necesidad de este cambio, especialmente a medida que los avances tecnológicos y las expectativas sociales exigen más de las instituciones educativas. (p. 27)

En esta misma línea, los modelos educativos en la educación superior en Latinoamérica enfrentan el desafío de trascender la mera incorporación de competencias en tecnologías de la información, investigación, innovación o gestión de proyectos. Si bien estos elementos resultan esenciales para la modernización institucional, la clave para consolidar un modelo competitivo a nivel internacional radica en el desarrollo sostenido del liderazgo transformacional entre sus principales actores (Santander, 2022). Dicho liderazgo, ejercido por docentes, gestores y estudiantes, debe promover de forma continua la capacidad de planificar estratégicamente, gestionar recursos de manera eficiente y fomentar la innovación con impacto social. En este sentido, los modelos educativos latinoamericanos deben avanzar hacia estructuras más inclusivas y dinámicas, capaces de equilibrar la formación técnica con el fortalecimiento de valores, visión crítica y responsabilidad social, pilares fundamentales para alcanzar estándares internacionales.

Ahora bien, en el contexto de los modelos educativos del siglo XXI, los marcos integrales ofrecen una visión amplia que permite observar y evaluar las competencias necesarias en cada disciplina desde múltiples dimensiones: tecnológica, pedagógica, contextual y humanística (González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022). Esta perspectiva holística asegura que la formación profesional no se limite a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que incorpore habilidades adaptativas y valores esenciales para el desarrollo integral del estudiantado.

Elementos clave de un modelo educativo actual con integración de nuevas tecnologías

Un modelo educativo contemporáneo debe adaptarse a las exigencias del siglo XXI, incorporando enfoques flexibles, inclusivos y orientados al desarrollo integral. Como plantean Birtwistle y Wagenaar (2020), el aprendizaje digital, definido por la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las prácticas educativas, se ha consolidado como un pilar fundamental de la educación contemporánea. Este enfoque no sólo implica el uso de herramientas tecnológicas para apoyar la enseñanza, sino también la transformación de metodologías, recursos y dinámicas en el aula, fomentando entornos de aprendizaje más interactivos, flexibles y adaptados a las necesidades educativas.

En primer lugar, contar con el conocimiento necesario para integrar de forma pedagógica y tecnológica sistemas basados en Inteligencia Artificial (IA) constituye un requisito esencial en la profesión docente. La IA está asumiendo un papel cada vez más protagónico en la configuración del futuro de la educación superior (Bond *et al.*, 2024; Crompton & Burke, 2023; Dignum, 2021; Fan *et al.*, 2022; Vera, 2023a). Su impacto trasciende la mera incorporación de nuevas herramientas tecnológicas, influyendo de manera significativa en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los enfoques de evaluación académica y en la gestión institucional. Asimismo, ofrece amplias oportunidades para personalizar la experiencia educativa, optimizar el uso de recursos y anticipar las necesidades formativas, contribuyendo a transformar las estructuras tradicionales de la educación superior y a prepararlas para afrontar con éxito los retos de una sociedad en constante evolución.

En este sentido, el marco de Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y del Contenido (TPACK, por sus siglas en inglés) ofrece una base para comprender las competencias requeridas por el profesorado para integrar herramientas con IA en los procesos educativos. Este enfoque describe la capacidad profesional para emplear la tecnología de manera efectiva con fines instruccionales (Koehler & Mishra 2006) y se considera lo suficientemente flexible como para adaptarse a diversas estrategias pedagógicas y recursos tecnológicos (Koehler & Mishra, 2006). Cuando el modelo TPACK se alinea con las contribuciones tecnológicas y pedagógicas que ofrece la IA, se configura un marco sólido para comprender y fortalecer el conocimiento docente necesario en la enseñanza mediada por esta tecnología.

En segundo lugar, el desarrollo de competencias genéricas en todas las titulaciones constituye una prioridad estratégica en la formación universitaria (Crispi, 2020; Vera *et al.*, 2022). Estas competencias, que incluyen el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la resolución creativa de problemas, deben ser integradas de manera transversal en los planes de estudio, asegurando que se trabajen en diferentes asignaturas y contextos formativos.

De este modo, el uso de tecnologías inteligentes, capaces de simular entornos reales y ofrecer retroalimentación personalizada, se presenta como un recurso clave para potenciar dichas habilidades, fomentando al mismo tiempo la autonomía, la autorregulación del aprendizaje y la capacidad de transferir conocimientos a situaciones prácticas y cambiantes (Vera, 2021; Vera, 2023b). Este enfoque no solo fortalece el perfil de egreso, sino que también contribuye a formar profesionales más adaptables, creativos y preparados para afrontar los retos de un mundo laboral en constante transformación.

Finalmente, un modelo educativo actualizado debe incorporar la internacionalización como uno de sus ejes estratégicos fundamentales. En las últimas décadas, esta se ha consolidado como un instrumento clave para impulsar la transformación de la educación superior, posicionándose como una de las tendencias más relevantes en universidades de todo el mundo (Tran *et al.*, 2023). La internacionalización no solo implica el intercambio académico y la movilidad estudiantil, sino también la integración de perspectivas globales en los planes de estudio, la promoción de redes internacionales de investigación y la cooperación interinstitucional. Asimismo, contribuye a fortalecer la calidad académica, fomentar la diversidad cultural y ampliar las oportunidades de aprendizaje en contextos multiculturales. De esta forma, se potencia la formación de profesionales capaces de desenvolverse en un mundo interconectado, respondiendo a los retos globales con una visión amplia y un compromiso ético con la sociedad y el desarrollo sostenible.

Método

El presente estudio se basó en una revisión documental cuantitativa, metodología que permite transformar información textual en datos numéricos mediante un proceso de codificación sistemática. Para ello, se diseñó y aplicó un instrumento estructurado compuesto por cuatro dimensiones de análisis: enfoque pedagógico, competencias genéricas, internacionalización, e innovación y tecnología educativa. Cada dimensión incluyó ítems valorados en una escala Likert de 5 puntos (1 = Muy bajo; 5 = Muy alto), definidos con criterios precisos para garantizar la coherencia y reproducibilidad de la codificación.

Este enfoque se sustenta en lo propuesto por Weber (1990) y Bowen (2009), quienes destacan que el análisis documental puede enriquecerse con procedimientos cuantitativos cuando se establecen categorías claras y verificables, permitiendo aplicar técnicas estadísticas para identificar patrones y comparaciones entre documentos. Asimismo, Demyanchuk (2022) subraya que la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos en el análisis documental no solo preserva la riqueza semántica del texto, sino que también facilita la obtención de métricas objetivas que aumentan la validez y confiabilidad de los resultados.

En el presente estudio, cada modelo educativo institucional fue tratado como unidad de análisis, y se evaluó mediante la revisión de documentos oficiales, planes estratégicos y portales institucionales. La información obtenida fue codificada numéricamente según el instrumento y analizada con estadística descriptiva, identificando fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad de cada institución en relación con las dimensiones evaluadas.

Instrumento

La recolección de datos se realizó mediante el Cuestionario para Evaluar Modelos Educativos Universitarios (CEMEU), diseñado específicamente para el contexto latinoamericano (Vera, 2024b). Este instrumento, administrado en formato digital (Google Forms), tiene como objetivo analizar de forma sistemática las competencias genéricas del Proyecto Tuning América Latina presentes en los modelos educativos institucionales, así como otros componentes clave de la educación superior contemporánea.

El cuestionario CEMEU se estructura en tres secciones principales:

Sección A: Datos del investigador

Información de identificación del evaluador (nombre, afiliación institucional, país, ORCID).

Sección B: Datos institucionales

Identificación de la Institución de Educación Superior (IES), año de elaboración y actualización del modelo educativo, uso de terminología clave (por ejemplo, “estudiante” vs. “alumno”; “aprendizaje-enseñanza” vs. “enseñanza-aprendizaje”), mención al Proyecto Tuning América Latina y sello institucional.

Respuestas dicotómicas (Sí/No) y escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Nunca; 5 = Siempre).

Sección C: Modelo educativo

20 ítems que valoran aspectos como:

- Enfoque pedagógico: centralidad del estudiante, aprendizaje activo, principios constructivistas, autonomía, evaluación formativa.
- Competencias genéricas: instrumentales, interpersonales y sistémicas.
- Internacionalización: movilidad, competencias interculturales, convenios internacionales, redes académicas.
- Innovación y tecnología educativa: uso de tecnologías emergentes, aprendizaje adaptativo con IA, recursos tecnológicos accesibles, capacitación docente y cultura digital ética.

Escala Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo).

El diseño del CEMEU permite convertir información cualitativa de los modelos educativos en datos cuantitativos, facilitando su análisis estadístico y la comparación entre instituciones de diferentes países. Además, su estructura estandarizada asegura la consistencia en la codificación de la información y la reproducibilidad de la investigación.

Población y muestra

La población del estudio está constituida por los modelos educativos de Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas cuyo profesorado es miembro de la Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIIE). En la primera fase del proyecto se han considerado un total de 12 modelos educativos pertenecientes a IES de distintos países de la región.

Para el presente avance se han incluido cinco modelos educativos, seleccionados bajo el criterio de disponibilidad y accesibilidad de la documentación institucional oficial. Esta selección parcial permite realizar un análisis inicial y establecer patrones preliminares que serán contrastados y enriquecidos en fases posteriores del proyecto, cuando se incorporen los modelos restantes.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados preliminares obtenidos a partir de la aplicación de la escala Likert del cuestionario CEMEU (Tabla 1), instrumento diseñado para evaluar distintas dimensiones de los modelos educativos universitarios analizados en esta fase de la investigación.

Tabla 1: Resultados del cuestionario CEMEU

Enunciados	N	N	DE
1. El modelo educativo de la universidad se basa en un enfoque centrado en el estudiante.	5	4.600	0.548
2. Se promueve un aprendizaje activo a través de metodologías innovadoras (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje invertido, etc.).	5	4.400	0.548
3. El currículo integra principios del aprendizaje significativo y constructivista.	5	4.400	0.548
4. Se fomenta la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje.	5	3.200	1.643
5. La evaluación del aprendizaje se orienta a la formación y no sólo a la acreditación de conocimientos.	5	4.400	0.894
6. Se enfatiza el desarrollo de competencias instrumentales como la capacidad de análisis y la resolución de problemas.	5	4.000	1.225
7. Se fomenta el trabajo en equipo y las competencias interpersonales en la formación académica.	5	3.800	1.095
8. El currículo promueve competencias sistémicas, como la innovación y la capacidad de adaptación al cambio.	5	3.800	1.643
9. Se brinda oportunidades para desarrollar competencias genéricas en contextos formales, no formales e informales.	5	3.600	1.673
10. Existen estrategias institucionales para evaluar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.	5	4.000	0.707
11. La universidad cuenta con programas de movilidad estudiantil y docente.	5	3.600	1.140
12. Se fomenta el desarrollo de competencias interculturales en el currículo	5	4.000	0.707
13. Existen convenios de doble titulación o co-titulación con universidades extranjeras.	5	2.200	1.095
14. Los planes de estudio incluyen referencias a estándares y marcos internacionales de educación.	5	3.200	1.095
15. Se promueve la participación de los estudiantes en redes académicas internacionales.	5	3.600	1.140

Enunciados	N	N	DE
16. Se promueve el uso de tecnologías emergentes (IA, realidad aumentada, simuladores) para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.	5	3.600	0.894
17. El modelo educativo integra estrategias de aprendizaje adaptativo impulsado por inteligencia artificial.	5	3.200	1.095
18. La universidad dispone de recursos tecnológicos accesibles para estudiantes y docentes.	5	4.200	0.447
19. Se capacita regularmente a docentes en el uso de tecnologías innovadoras para la enseñanza.	5	4.000	1.732
20. Se fomenta la cultura digital y el uso ético de la tecnología en la educación superior.	5	3.600	1.517

Cabe señalar que la sección del cuestionario referida a las preguntas dicotómicas (Sí/No) no ha sido considerada en el presente avance, ya que se prevé su incorporación y análisis detallado en fases posteriores. Los resultados mostrados ofrecen, por tanto, una visión inicial que permite identificar tendencias generales, fortalezas y áreas de oportunidad en los modelos educativos evaluados.

Siguiendo con los resultados, la Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos de la dimensión Enfoque pedagógico del instrumento aplicado a cinco modelos educativos de IES participantes en esta fase del estudio. Cada ítem fue valorado mediante una escala Likert de 5 puntos (1 = Muy en desacuerdo; 5 = Muy de acuerdo). Se reportan la cantidad de casos válidos (N), la media aritmética (M) y la desviación estándar (DE) para cada enunciado.

Los resultados muestran medias altas en la mayoría de los ítems, con valores que oscilan entre 3.20 y 4.60, lo que indica una percepción positiva respecto al enfoque pedagógico declarado en los modelos educativos. Las desviaciones estándar varían entre 0.548 y 1.643, evidenciando diferentes niveles de consenso entre los evaluadores según el ítem.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos para la dimensión 'Enfoque pedagógico'

	N	M	DE
1. El modelo educativo de la universidad se basa en un enfoque centrado en el estudiante.	5	4.600	0.548
2. Se promueve un aprendizaje activo a través de metodologías innovadoras (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje invertido, etc.).	5	4.400	0.548
3. El currículo integra principios del aprendizaje significativo y constructivista.	5	4.400	0.548
4. Se fomenta la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje.	5	3.200	1.643
5. La evaluación del aprendizaje se orienta a la formación y no sólo a la acreditación de conocimientos.	5	4.400	0.894

El puntaje promedio más alto (4.60) corresponde al ítem 1, lo que sugiere que la mayoría de los modelos educativos analizados se identifican claramente con un enfoque centrado en el estudiante. Le siguen los ítems 2, 3 y 5 (medias de 4.40), que destacan la incorporación de metodologías activas, principios constructivistas y la orientación formativa de la evaluación.

En contraste, el ítem 4, relativo a la promoción de la autonomía del estudiante, presenta la media más baja (3.20) y la mayor dispersión ($DE = 1.643$), lo que indica diferencias notables entre los modelos educativos en este aspecto. Esto sugiere que, aunque el discurso pedagógico enfatiza la centralidad del estudiante, la autonomía no siempre se desarrolla de manera consistente o prioritaria en todas las instituciones.

En su conjunto, estos resultados reflejan que el enfoque pedagógico de las IES analizadas tiende a ser coherente con principios de educación activa y centrada en el estudiante, pero con áreas de mejora en la autonomía estudiantil.

La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos correspondientes a la dimensión Competencias genéricas, evaluada en cinco modelos educativos de Instituciones de Educación Superior (IES) incluidas en esta fase del estudio. Los ítems se valoraron con una escala Likert de 5 puntos (1 = Muy en desacuerdo; 5 = Muy de acuerdo). Se reportan la cantidad de casos válidos (N), la media (M) y la desviación estándar (DE).

Las medias oscilan entre 3.20 y 4.60, con desviaciones estándar que varían de 0.548 a 1.643, lo que indica que, aunque existe una tendencia positiva en la percepción de las competencias genéricas en los modelos educativos, hay diferencias de consenso entre los evaluadores.

Tabla 3: Estadísticos descriptivos para la dimensión 'Competencias genéricas'

	N	M	DE
6. El modelo educativo de la universidad se basa en un enfoque centrado en el estudiante.	5	4.600	0.548
7. Se promueve un aprendizaje activo a través de metodologías innovadoras (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje invertido, etc.).	5	4.400	0.548
8. El currículo integra principios del aprendizaje significativo y constructivista.	5	4.400	0.548
9. Se fomenta la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje.	5	3.200	1.643
10. La evaluación del aprendizaje se orienta a la formación y no sólo a la acreditación de conocimientos.	5	4.400	0.894

El valor medio más alto (4.60) corresponde al ítem 1, lo que refleja que las IES reconocen la importancia de un enfoque pedagógico que favorezca el desarrollo de competencias transversales desde la centralidad del estudiante. Los ítems 2, 3 y 5 presentan medias de 4.40, destacando la integración de metodologías activas, principios constructivistas y una evaluación orientada a la formación como vías para fortalecer competencias genéricas.

El ítem 4, relativo al fomento de la autonomía del estudiante, muestra la media más baja (3.20) y la mayor dispersión ($DE = 1.643$), lo que evidencia que este aspecto es tratado de manera desigual en los modelos educativos revisados.

En su conjunto, los resultados indican que, si bien las IES tienden a contemplar en sus modelos el desarrollo de competencias genéricas, existe margen de mejora, especialmente en la promoción sistemática de la autonomía estudiantil.

La Tabla 4 presenta los estadísticos descriptivos de la dimensión Internacionalización, evaluada en cinco modelos educativos de Instituciones de Educación Superior (IES) consideradas en esta fase del estudio. Los ítems fueron valorados mediante una escala Likert de 5 puntos (1 = Muy en desacuerdo; 5 = Muy de acuerdo), reportándose la cantidad de casos válidos, la media y la desviación estándar.

Las medias obtenidas oscilan entre 2.20 y 4.00, lo que refleja variabilidad en el grado de incorporación de elementos de internacionalización en los modelos educativos. Las desviaciones estándar varían de 0.707 a 1.140, lo que indica un nivel de dispersión moderado en la mayoría de los ítems, con algunas diferencias relevantes entre instituciones.

Tabla 4: Estadísticos descriptivos para la dimensión 'Internacionalización'

	N	M	DE
11. La universidad cuenta con programas de movilidad estudiantil y docente.	5	3.600	1.140
12. Se fomenta el desarrollo de competencias interculturales en el currículo	5	4.000	0.707
13. Existen convenios de doble titulación o co-titulación con universidades extranjeras.	5	2.200	1.095
14. Los planes de estudio incluyen referencias a estándares y marcos internacionales de educación.	5	3.200	1.095
15. Se promueve la participación de los estudiantes en redes académicas internacionales.	5	3.600	1.140

El ítem con mayor media (4.00) es el 12, relacionado con el fomento de competencias interculturales en el currículo, lo que sugiere que las IES reconocen la importancia de preparar a los estudiantes para entornos globales y multiculturales.

Los programas de movilidad estudiantil y docente (ítem 11) y la participación en redes académicas internacionales (ítem 15) presentan medias de 3.60, lo que indica una presencia moderada de estas prácticas, aunque no generalizada en todos los modelos.

El ítem 14, sobre la inclusión de estándares y marcos internacionales en los planes de estudio, obtiene una media de 3.20, reflejando que esta alineación curricular internacional es parcial.

El ítem con menor puntuación media (2.20) es el 13, relativo a convenios de doble titulación o co-titulación, lo que evidencia que esta estrategia de internacionalización avanzada es poco frecuente en los modelos revisados.

En su conjunto, los resultados muestran que la internacionalización es considerada en los modelos educativos, aunque de forma desigual, con mayor énfasis en las competencias interculturales que en las alianzas formales de titulación conjunta.

La Tabla 5 muestra los estadísticos descriptivos correspondientes a la dimensión Innovación y tecnología educativa, evaluada en cinco modelos educativos de Instituciones de Educación Superior (IES) participantes en esta fase del estudio. Los ítems se valoraron mediante una escala Likert de 5 puntos, indicándose para cada uno la cantidad de respuestas válidas, la media y la desviación estándar.

Las medias oscilan entre 3.20 y 4.20, evidenciando una valoración positiva general de los aspectos tecnológicos, aunque con ciertas áreas de menor integración. Las desviaciones estándar varían de 0.447 a 1.732, lo que refleja desde una alta consistencia en algunas respuestas hasta una considerable variabilidad en otras.

Tabla 5: Estadísticos descriptivos para la dimensión 'Innovación y tecnología educativa'

	N	M	DE
16. Se promueve el uso de tecnologías emergentes (IA, realidad aumentada, simuladores) para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.	5	3.600	0.894
17. El modelo educativo integra estrategias de aprendizaje adaptativo impulsado por inteligencia artificial.	5	3.200	1.095
18. La universidad dispone de recursos tecnológicos accesibles para estudiantes y docentes.	5	4.200	0.447
19. Se capacita regularmente a docentes en el uso de tecnologías innovadoras para la enseñanza.	5	4.000	1.732
20. Se fomenta la cultura digital y el uso ético de la tecnología en la educación superior.	5	3.600	1.517

El ítem con mayor media (4.20) corresponde a la disponibilidad de recursos tecnológicos accesibles para estudiantes y docentes (ítem 18), lo que indica que esta condición está ampliamente presente en las IES analizadas.

En segundo lugar, la capacitación regular a docentes en tecnologías innovadoras (ítem 19) obtuvo una media de 4.00, aunque con una desviación estándar elevada (1.732), lo que sugiere que la frecuencia y sistematicidad de estas capacitaciones varía notablemente entre instituciones.

El uso de tecnologías emergentes como IA, realidad aumentada o simuladores (ítem 16) presenta una media de 3.60, indicando una implementación moderada.

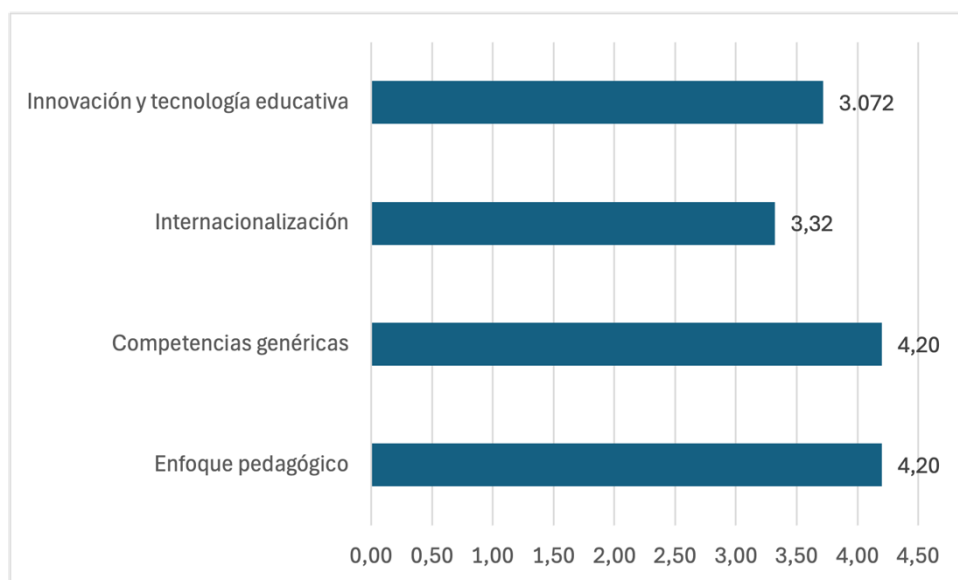
Finalmente, la integración de estrategias de aprendizaje adaptativo impulsadas por IA (ítem 17) obtiene la menor media (3.20), lo que refleja que este enfoque, aunque emergente, aún no se ha consolidado en la mayoría de los modelos educativos revisados.

En su conjunto, los resultados evidencian un nivel favorable de infraestructura y recursos tecnológicos, pero con desafíos importantes en la integración sistemática de tecnologías emergentes y estrategias de aprendizaje adaptativo.

Resultados consolidados

Con el propósito de sintetizar los hallazgos obtenidos en la aplicación del Cuestionario CEMEU (Vera, 2024), a continuación, se presenta un gráfico comparativo que muestra el promedio de las medias alcanzadas en cada una de las cuatro dimensiones analizadas: enfoque pedagógico, competencias genéricas, internacionalización e innovación y tecnología educativa. Este recurso visual permite identificar con claridad las áreas de mayor fortaleza y aquellas que requieren mayor atención dentro de los modelos educativos evaluados.

Figura 1: Promedio de medias por dimensión del cuestionario CEMEU



La Figura 1 presenta los promedios de las medias obtenidos en las cuatro dimensiones del Cuestionario para Evaluar Modelos Educativos Universitarios (CEMEU) (Vera, 2024). Los resultados permiten observar tendencias diferenciadas entre los componentes evaluados:

- Enfoque pedagógico (4.20) y Competencias genéricas (4.20) destacan como las dimensiones mejor valoradas, lo que evidencia una orientación clara hacia la centralidad del estudiante, la integración de metodologías activas y el desarrollo de competencias transversales.

- Innovación y tecnología educativa (3.72) ocupa una posición intermedia, mostrando avances en la disponibilidad de recursos tecnológicos y en la capacitación docente, aunque con retos en la integración sistemática de tecnologías emergentes y estrategias de aprendizaje adaptativo.
- Internacionalización (3.32) obtiene el promedio más bajo, reflejando que, si bien existen esfuerzos en movilidad académica y desarrollo de competencias interculturales, aún persisten debilidades en aspectos como convenios de doble titulación y redes académicas globales.

En general, el gráfico ilustra que los modelos educativos analizados presentan un mayor énfasis en los aspectos pedagógicos y formativos, mientras que la internacionalización aparece como el ámbito con mayor margen de mejora para consolidar la proyección global de las instituciones.

Conclusiones

Los modelos educativos latinoamericanos analizados evidencian avances significativos en la incorporación de enfoques centrados en el estudiante, metodologías activas y el desarrollo de competencias transversales. Estos elementos reflejan un compromiso creciente con la formación integral y con la preparación de profesionales capaces de responder a los retos del siglo XXI.

No obstante, se identifican brechas en la promoción de la autonomía estudiantil y en la integración sistemática de tecnologías emergentes, especialmente aquellas vinculadas al aprendizaje adaptativo y a la inteligencia artificial. Estas limitaciones muestran que, aunque existen recursos tecnológicos y esfuerzos de capacitación docente, la implementación aún carece de consistencia en la mayoría de las instituciones.

Asimismo, la internacionalización aparece de manera desigual. Si bien se reconocen avances en el desarrollo de competencias interculturales y en la movilidad académica, los convenios de doble titulación y la participación en redes académicas globales continúan siendo incipientes. Este aspecto refleja un área de oportunidad clave para proyectar a las instituciones en el escenario internacional.

En su conjunto, los hallazgos permiten recomendar un fortalecimiento de la coherencia entre la filosofía institucional, la estructura curricular y las prácticas pedagógicas. Esto implica consolidar estrategias que aseguren sostenibilidad, innovación y una mayor proyección global de las Instituciones de Educación Superior latinoamericanas, con el fin de avanzar hacia modelos educativos pertinentes y competitivos en un contexto de transformación continua.

Nota:

El presente artículo constituye un avance mejorado del trabajo titulado “*Análisis comparativo de modelos educativos en universidades latinoamericanas: implicaciones para la innovación pedagógica*”, presentado en el V Congreso Internacional de Tecnología, Aprendizaje y Educación (CITAE 2025), pp. 83–92, organizado por la Red Internacional de Investigadores en Educación – REDIIE (Vera & Rodríguez, 2025).

Referencias

- Birtwistle, T., & Wagenaar, R. (2020). Re-Thinking an Educational Model Suitable for 21st Century Needs. *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_29
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S., & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 1-41. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Crispi, P. (2020). How higher education can develop generic competences. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, 6(16), 23-29. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.616003>
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>.
- De Wit, H. (2020). *Internationalization of higher education: The need for a more ethical and qualitative approach*. *Journal of International Students*, 10(1). <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>
- De Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). *Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future*. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- Demyanchuk, Y. (2022). Qualitative and quantitative methods of official document research. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*, 19(2), 99–116. <http://www.skase.sk/Volumes/JTL51/06.pdf>
- Dignum, V. (2021). El papel y los desafíos de la educación para una IA responsable. *Revista de Educación de Londres*, 19(1). <https://doi.org/10.14324/lre.19.1.01>
- Fan, O., Zheng, L., & Jiao, P. (2022). Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*, 27, 7893 - 7925. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10925-9>
- García-González, A. (2023). *Modelos educativos en América Latina: Innovación, internacionalización y calidad en la educación superior*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(41), 45–63. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41.0003>
- Giesenbauer, B., & Müller-Christ, G. (2020). University 4.0: Promoting the transformation of higher education institutions toward sustainable development. *Sustainability*, 12(8), 3371. <https://doi.org/10.3390/su12083371>
- González-Pérez, L., & Ramírez-Montoya, M. (2022). Components of Education 4.0 in 21st Century Skills Frameworks: Systematic Review. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su14031493https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1). <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge>

- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://rediee.cl/wp-content/uploads/Mishra-Koehler.pdf>
- Ramírez-Montoya, M. S., & Portuguez-Castro, M. (2024). *Educational innovation and digital transformation in higher education: Latin American perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-39918-7>
- Santander, J. A. (2020). *Educational model for the development of higher education in the Latin American society*. In C. Urrea (Ed.), *Proceedings of the MIT LINC 2019 Conference* (EPiC Series in Education Science, Vol. 3, pp. 204–209). EasyChair. https://easychair.org/publications/open/8v2Z?utm_source=consensus
- Tran, L. T., Jung, J., Unangst, L., & Marshall, S. (2023). New developments in internationalisation of higher education. *Higher Education Research & Development*, 42(5), 1033–1041. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2216062>
- Vera, F. (2021). Competencias blandas para la fuerza laboral del siglo XXI. *Transformar*, 2(2), 20–29. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/20>
- Vera, F. (2023a). Faculty members' perceptions of artificial intelligence in higher education: a comprehensive study. *Transformar*, 4(3), 55–68. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/103>
- Vera, F. (2023b). Infusing Soft Skills in Higher Education: Key to the Development of Advanced Human Capital. *Transformar*, 4(2), 47–65. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/92>
- Vera, F. (2024). Reimagining Higher Education: The Necessity for Transformational Change. *Transformar*, 5(3), 23–35. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/133>
- Vera, F. (2024b). Desarrollo de competencias genéricas en carreras de Ingeniería: Análisis crítico de propuestas formativas en Chile. *Transformar*, 5(1), 37–60. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/116>
- Vera, F. (2024b). *Cuestionario para Evaluar Modelos Educativos Universitarios (CEMEU)*. Proyecto de Investigación Colaborativa Internacional (PICI). Red Internacional de Investigadores en Educación – REDIEE. <https://rediee.cl/cemeu/>
- Vera, F., & Rodríguez-Flórez, P. (2025). Análisis comparativo de modelos educativos en universidades latinoamericanas: implicaciones para la innovación pedagógica. En Libro de Actas del V Congreso Internacional de Tecnología, Aprendizaje y Educación (CITAE 2025), 83–92. Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIEE). ISSN 2735-6590. https://rediee.cl/wp-content/uploads/Libro_Actas_CITAE2025-83-92.pdf
- Vera, F., Tejada, E., & Morales, M. (2022). Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericana. *Transformar*, 3(1), 14–25. partir de <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/49>
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis* (2nd ed.). SAGE Publications.